



LER PARA EXISTIR EM IMAGINÁRIOS DIVERSOS: APORTE DA LEITURA NA INFÂNCIA

Maria de Nazaré Teles de Lima¹

RESUMO

Ao mergulhar em diferentes universos ficcionais e explorar histórias e personagens diversos, as crianças expandem seus horizontes, desenvolvem empatia e compreensão do mundo ao seu redor. Além disso, a leitura estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico, preparando as crianças para enfrentar desafios e encontrar soluções inovadoras. Diante disso, este artigo tem a meta de enfatizar que a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na formação das crianças, contribuindo para a construção de imaginários diversos e para o enriquecimento de suas experiências e perspectivas de vida. Através de um levantamento bibliográfico, analisam-se diversas pesquisas que abordam a questão da leitura na educação básica. Assim, após as análises qualitativas, entendeu-se que é primal o papel dos pais, educadores e bibliotecários na promoção da leitura na infância, criando um ambiente propício e estimulante para o hábito de ler. Ao oferecer acesso a uma variedade de livros e incentivar momentos de leitura compartilhada, esses adultos podem ajudar as crianças a descobrir o prazer e a importância da leitura em suas vidas.

Palavras-chave: Educação; Infância; Leitura.

ABSTRACT

By immersing themselves in different fictional universes and exploring diverse stories and characters, children expand their horizons, develop empathy, and understand the world around them. In addition, reading stimulates imagination, creativity, and critical thinking, preparing children to face challenges and find innovative solutions. Therefore, this article aims to emphasize that reading plays a fundamental role in the development and formation of children, contributing to the construction of diverse imaginaries and to the enrichment of their experiences and perspectives of life. Through a bibliographic survey, several studies that address the issue of reading in basic education are analyzed. Thus, after the qualitative analyses, it was understood that the role of parents, educators and librarians in promoting reading in childhood is paramount, creating an environment conducive and stimulating for the habit of reading. By offering access to a variety of books and encouraging shared reading moments, these adults can help children discover the pleasure and importance of reading in their lives.

Keywords: Education; Childhood; Reading.

¹ Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Amazonas (1990), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2003). Atualmente é professora Adjunto da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente responde como Diretora do Departamento de Projetos e Programas de Extensão - DPROEX, na Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT, atua como pesquisadora e é membro da Comissão Permanente de Avaliação - CPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: escola municipal, Ensino Fundamental e Educação Infantil.



INTRODUÇÃO

O contato com os livros infantis pode ocorrer desde antes do nascimento ou desde o berço, quando o primeiro livro da criança é colocado nas mãos da criança ou quando ela ouve as rimas e canções de ninar que mães e avós cantavam há gerações. Esses acontecimentos repletos de melodia, vocabulário e imagens constituem a linguagem que permite à criança compreender o mundo e o lugar que ocupa.

As crianças aprendem com a língua que ouvem; portanto, quanto mais rico for o ambiente linguístico, mais rico será o desenvolvimento da linguagem. O processo de apropriação da linguagem continua ao longo dos anos escolares, portanto esses anos devem ser preenchidos com imagens e vocabulário emocionantes que a literatura infantil oferece.

O termo literatura pode ser definido a partir de uma perspectiva histórica ou cultural, da perspectiva de um crítico ou de outro, ou de um leitor ou de outro. Como promotores de leitura entendemos a literatura como a construção imaginária da vida e do pensamento em formas e estruturas de linguagem, integradas num conjunto de símbolos que provocam uma experiência estética.

Essa experiência pode ser a reconstrução ou expansão viva de acontecimentos anteriores, ou a criação de novas experiências a partir da interação com diferentes gêneros. Lukens (1999) destaca que um gênero é uma classe ou tipo de literatura que possui um conjunto de características comuns. Assim, podemos falar de cinco gêneros: a) ficção ou literatura de romance ou mistério; b) literatura tradicional, representada por fábulas, lendas e mitos; c) fantasia, relacionada a temas fantásticos; d) poesia; e e) realistas, vinculados a biografias.

A base de todos estes gêneros é a função imaginativa da literatura que permite ao aluno o enriquecimento pessoal, o conhecimento do patrimônio cultural do seu contexto social, a reafirmação da sua identidade e o contacto com mundos diferentes, o que favorece o desenvolvimento de um pensamento divergente. Assim, a literatura infantil, maioritariamente escrita por adultos, é aquela que, tendo ou não a criança como protagonista, reflete as suas emoções e experiências. É aquele que, tendo como centro a perspectiva da criança, oferece-lhe, nem sempre, finais felizes.



Pode-se dizer que as crianças, desde muito pequenas, participam da literatura como brincadeira, diversão ou entretenimento. Quando vai para a escola também tem contato com a literatura não só para fins recreativos, mas com outras intenções: aprender a ler e escrever, culturais, morais, religiosas e pedagógicas.

Neste sentido, é oportuno mencionar Rodríguez (1991) que salienta que a criança desde o nascimento está exposta aos produtos literários que a sua cultura propõe para diversos fins e através de diferentes meios (por exemplo, televisão, rádio, cinema). Ele ouve canções de ninar, ouvem histórias ou histórias são lidas para ele. Quando fala, brinca com as palavras, canta canções e aprende charadas. Esse fato determina que as crianças possam aprender inconscientemente algumas regras de funcionamento ou marcas do texto literário.

Isto permite-lhes desenvolver esquemas antecipatórios sobre o funcionamento da linguagem escrita, que serão muito úteis para aprender a ler. Portanto, entre as primeiras atividades espontâneas de expressão oral e leitura nas crianças está a fruição de histórias. Esse gênero literário é o mais utilizado pelos professores para o ensino da leitura em sala de aula; porque é mais comum, apropriado e aceito em todas as idades (VANNINI, 1995).

Da mesma forma, a história é uma ferramenta que estimula o pensamento criativo, imaginativo e crítico das crianças, permitindo-lhes se expressarem de diversas formas. Desde o nível da Educação Inicial e do pré-escolar, as crianças demonstram interesse em explorar e estabelecer contacto com diferentes materiais de leitura e escrita, que as induzem a manifestar vivências e vivências reais e imaginativas, dando origem à expressão de ideias, emoções e dos seus próprios sentimentos. que permitem que seu mundo interior emergja. Portanto, o uso da história torna-se um instrumento didático útil para acompanhar emocional e criativamente as crianças em seu processo de formação.

Estas ideias são complementadas por Puerta, Gutiérrez e Ball (2006) que afirmam que a literatura proporciona às crianças conhecimento, prazer e gratificação, é uma experiência enriquecedora que lhes dá a oportunidade de partilhar sentimentos, significados e outras construções baseadas nas suas necessidades e interesses particulares.

Da mesma forma, Navas (1995) considera que o discurso literário difere dos outros discursos porque promove a liberdade interpretativa do leitor, portanto



cada leitura, mesmo do mesmo texto, torna-se uma nova aventura para a criança. Por sua vez, Rosenblatt (2000) salienta que não vê o ensino da literatura apenas como uma forma de desfrutar, nem como uma forma de se aproximar do espírito porque ler literatura é uma experiência, uma forma de vicariamente viver a vida e as emoções dos outros e aproximar-se das nossas e, portanto, enfrentar dilemas vitais.

O que foi dito acima vai ao encontro do que foi expresso por Allende e Condemarín (1997), Quintero (1992) e Vannini (1995) ao descreverem as funções da literatura infanto-juvenil, a saber, amplia o horizonte intelectual e artístico de crianças e adolescentes, bem como o seu universo social, emocional, imaginativo e linguístico; diverte e ativa a curiosidade; estimula o desenvolvimento do pensamento livre e criativo; fornece temas, motivos e detalhes para alimentar sua inspiração; e ajuda a compreender o mundo em que o leitor vive e o ajuda a lidar com ele.

No Brasil, os antecedentes que refletem os esforços para incorporar e dar relevância à literatura na sala de aula podem ser vistos BNCC, que estabelece um compromisso com a leitura que inclui entre suas estratégias proporcionar acesso a materiais de leitura com temas de interesse e alta qualidade de ilustração e edição para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, este estudo objetiva enfatizar que a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na formação das crianças, contribuindo para a construção de imaginários diversos e para o enriquecimento de suas experiências e perspectivas de vida.

RAZÕES PARA DEFENDER A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil constitui um poderoso meio de transmissão da cultura, de integração de áreas do conhecimento: história, música, arte, psicologia, sociologia, etc., de enriquecimento de universos conceituais e de formação de valores. Além disso, a literatura desempenha um papel fundamental na escola e em casa como ferramenta que promove a aproximação aos processos de leitura e escrita.

A importância da literatura pode ser refletida no valor emocional que ela oferece à criança através do prazer e da alegria, já que a literatura educa e,



também, diverte. Ao criar espaços na sala de aula para a literatura, abrem-se portas à criatividade, ao poder criativo da palavra e do imaginário; levando as crianças a descobrirem o prazer que os livros trazem antes de serem solicitadas a desenvolver competências de leitura (ou seja, decodificação). Assim, ler faria tanto sentido quanto andar de bicicleta. Eles sabem como a experiência será divertida.

A associação da literatura com a diversão e a brincadeira pode ser percebida nas abordagens de Huizinga (1987), que vê na poesia uma função lúdica, pois a poesia nasce da brincadeira e com a brincadeira. Assim, este autor sugere algumas características comuns entre poesia e jogo: são ações desenvolvidas dentro de certos limites de tempo, espaço e significado, numa ordem visível; Operarem com regras livremente aceites e fora da esfera da utilidade ou da necessidade material; o clima é de excitação e entusiasmo; e a ação é acompanhada por um sentimento de elevação e tensão e leva à alegria e ao abandono.

Da mesma forma, Bethelheim (1978) afirma que para uma história prender a atenção da criança, ela deve entretê-la. Deve concordar com as suas ansiedades e aspirações, fazê-lo reconhecer plenamente as suas dificuldades, ao mesmo tempo que sugere soluções para os problemas que lhe dizem respeito. Segundo este autor, nada na literatura infantil enriquece e satisfaz tanto a criança como os contos de fadas populares, pois permitem-lhe aprender muito sobre os problemas internos do ser humano e suas soluções.

Ainda, reforço da narrativa como forma de pensamento ao contar histórias é tão antigo quanto a história da humanidade e tão novo quanto o acontecimento ocorrido esta manhã. Perguntemos a qualquer amigo como passou o fim de semana ou férias, e poderemos apreciar a construção organizada dos eventos vivenciados. Poderíamos dizer, então, que contar histórias é hoje a forma mais eficaz e comum de ordenar o nosso mundo. Nas crianças, a narração é a forma típica de pensamento que pode ser observada em diferentes situações de suas vidas (por exemplo, o incômodo que sentem por terem que compartilhar brinquedos ou a emoção da aventura de ir à praia pela primeira vez). A narração do livro oferece uma reafirmação da história pessoal que a criança contou a si mesma e que podemos associar ao que Vygotsky (1982) descreve como linguagem interior.



Ouvir histórias constitui uma forte motivação para a criança querer aprender a ler. Ao associar a leitura ao prazer, as crianças também querem aprender a fazê-lo. Muitas vezes as crianças são informadas sobre a importância da leitura, mas com as nossas ações mostramos-lhes que valorizamos mais outras atividades (ESCALANTE, 1991). O alcance da narrativa pode ser percebido nas abordagens que Correa, Etchebarne, Sigal e Weber (1995) fazem em relação à história.

Um modelo de vínculo de aprendizagem e apoio emocional que a criança desenvolve naturalmente com os pais ou substitutos como os avós, e através dele foi construída uma ponte entre a linguagem simbólico-imaginária do seu mundo interno, e a linguagem social real da vida no relacionamento. Através da narração de histórias, o pai ou substituto parental foi ativamente incluído no espaço imaginário da criança.

No que tange ao desenvolvimento da imaginação, a literatura desenvolve a imaginação e a curiosidade das crianças, ajudando-as a apreciar a natureza, as pessoas e as experiências por meios não considerados por elas. Diante da invasão explícita oferecida pela televisão, a literatura oferece ao imaginário infantil novas dimensões que lhe seriam difíceis de descobrir. Os livros infantis têm o poder de criar imagens na mente do leitor e expandir sua imaginação. O imaginário é definido pelo grau de transposição da realidade e se opõe ao referencial. Baseia-se na realidade, mas não é uma cópia, é uma imaginação ativa (RODRÍGUEZ, 1991).

A imaginação não é uma evasão, uma fuga, um refúgio longe da realidade, mas sim um olhar diferente sobre a realidade (JEAN, 1991). Neste sentido, a poesia é um poderoso instrumento para estimular a imaginação, ao dotar a linguagem de outra dimensão que não a da comunicação utilitária. Este gênero literário nos permite ter o poder de transformação, modificação, prospecção e criação sobre a realidade.

Assim, cultivar a imaginação é enriquecer a capacidade de conhecer e criar. A capacidade de criação, segundo Gardié e Quintero (1994), revela-se através de: fluência, capacidade de lembrar ou produzir palavras, ideias, associações, frases ou expressões; originalidade, capacidade de emitir respostas estranhas, espirituosas, bem-humoradas e chocantes; elaboração, capacidade de proceder ao planejamento cuidadoso e detalhado de uma ideia; sensibilidade,



capacidade de detectar situações problemáticas inusitadas que tendem a passar despercebidas; e redefinição, a capacidade de pensar sobre o uso novo e incomum de um objeto, ou parte dele, através de um processo de transformação de suas propriedades.

Além disso, a literatura tem potencial para refletir a vida, delineando e dando coerência à experiência humana. Ao contrário do que a escola oferece, a literatura expressa emoções e qualidade de vida. Como aponta Chukovsky (1963), o objetivo de toda narração de histórias é fomentar na criança, a qualquer custo, a compaixão e a humanidade, essa capacidade milagrosa do homem de se emocionar com a situação de outro ser humano, de sentir alegria na felicidade de outro, experimentar o destino de outro como se fosse seu.

Da mesma forma, segundo Reyes (2003), vincular os livros ao afeto dos mais importantes e queridos permite a criação de um ninho emocional para enfrentar os desafios subsequentes da alfabetização, pois antes de entrar no código escrito, a criança teve a oportunidade de experimentar as recompensas vitais da leitura: o vínculo emocional que conecta palavras, histórias e livros aos seres humanos. O argumento mais convincente para trabalhar a leitura desde a primeira infância é garantir a inclusão da família em torno de um grande projeto educativo integral que fortaleça os laços afetivos e comunicativos e enriqueça o desenvolvimento emocional e intelectual. Ao fazer conexões entre a literatura e a vida, você estará fomentando o amor pela leitura.

Acreditamos que os valores acima indicados devem ser suficientes para dar à literatura um lugar de importância na escola; Infelizmente, esse não é o caso. Isso só recebe atenção quando faz parte do conteúdo de um programa que deve ser memorizado pelos alunos.

Na prática educativa cotidiana, foi possível detectar que uma metodologia tradicional (memorística, reprodutiva, pouco participativa e criativa, irreflexiva e acrítica) continua a ser aplicada, e o texto literário, geralmente a história, é utilizado como tranquilizante para o comportamento dos filhos dos alunos. Assim, consideramos necessário sublinhar que a literatura é um recurso fundamental para alcançar o desenvolvimento saudável do pensamento criativo e, assim, incentivar a sua expressão espontânea em qualquer atividade de aprendizagem escolar. A leitura e a produção de textos literários, como histórias, poemas ou canções, desenvolvem as capacidades criativas das crianças.



Além do valor afetivo da literatura, é importante destacar o valor educativo que ela tem na aprendizagem da leitura e da escrita e na educação em geral. Os estudos de Cazden (1972) e Teale, W. (1988) já apontavam o potencial da literatura no desenvolvimento da linguagem em crianças de oito meses a 2 anos e meio, ao permitir-lhes identificar padrões de linguagem e ampliar o vocabulário. A experiência dos pais no diálogo com a criança, que gradualmente se ajusta à medida que ela pode participar mais, é reconhecida por Ninio e Bruner (1978) como “andaime”. O benefício destas primeiras experiências com os livros também deve ser assumido pela escola.

O conhecimento dos tipos de textos e suas propriedades facilita a compreensão dos leitores e escritores infantis. Trabalhar com textos completos e variados dá às crianças a possibilidade de lê-los, observá-los, compará-los, confrontá-los intertextualmente, diferenciá-los e situar a sua utilização em contextos definidos e significativos. Segundo Caldera (2006: 250) “conhecer a estrutura discursiva dos textos (história, poema, carta, ensaios, canções) permite à criança compreender que a estrutura (formato ou padrão) varia de acordo com os gêneros discursivos, o que fica evidente ao comparar, por exemplo, a arquitetura de um texto literário (conto) com a de um texto acadêmico (monografia). Por sua vez, Smith (1979) aponta que as crianças precisam aprender a linguagem dos livros. Esta não é a língua que ouve ser falada à sua volta na sua vida cotidiana e não é realista esperar que aprendam este estilo desconhecido ao mesmo tempo que aprendem a ler.

A relação literatura-escrita tem sido comprovada em diversas investigações, levando à conclusão de que a interação permanente da criança com a linguagem escrita em casa e na escola favorece a produção de textos, uma vez que a leitura frequente ajuda não só a escrever corretamente, mas também criativamente. A produção escrita de crianças oriundas de ambientes com literatura abundante reflete maior sofisticação no manejo do vocabulário e da sintaxe. Da mesma forma, apresentam palavras, frases e padrões que poderiam ter sido extraídos consciente ou inconscientemente dos livros lidos. Assim, o desenvolvimento da composição na escrita não reside apenas na escrita, requer ler e ser lido. Somente a partir da linguagem escrita de outras crianças as crianças podem observar e compreender convenções e ideias juntas.



TERRITÓRIO DE IMAGINÁRIOS E VIVÊNCIAS

O objetivo principal de incorporar períodos permanentes de leitura em sala de aula deve ser pautado pela recreação e curiosidade, e não como tarefa escolar. Para isso, o contato inicial nos primeiros anos deve ser interessante e prazeroso, onde o professor lê e conta histórias para as crianças por meio de livros com ilustrações atrativas. Durante os anos iniciais, devem ser oferecidos contatos prazerosos com a literatura infantil por meio de dramatizações, hora de contar histórias ou em atividades da área linguística.

Nos anos finais, o interesse pelos temas decorrentes das atividades regulares das aulas deve ser complementado com a leitura independente de literatura infantil e juvenil, como a leitura de poemas, pequenos romances e períodos de partilha de experiências. Durante o ensino médio, os eventos promovidos devem ter como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento de um gosto genuíno pela literatura, o despertar de novos interesses e o cultivo de atitudes favoráveis aos diferentes gêneros literários. Acreditamos ser importante lembrar que o professor é o mediador entre a criança e o texto, pois se aprende a ler fazendo boas leituras, direcionadas de forma inteligente e avançando gradativamente.

A incorporação da literatura infantil na sala de aula tem seu fundamento pedagógico na abordagem Whole Language (GOODMAN, 1986). Entre os princípios que sustentam esta abordagem, destaca-se a utilização de materiais de leitura “verdadeiros” correspondentes a diferentes gêneros literários (ex. poesia, fantasia, ficção e não-ficção). Estes enriquecem a vida das crianças com uma variedade de experiências de que elas gostam e que são significativas para os seus interesses e necessidades porque são realizadas em contexto, em oposição a uma abordagem focada no desenvolvimento de competências isoladas” (ESCALANTE, 1995).

Mas não basta estimular o interesse pela leitura se o seu prazer não for cultivado. A necessidade de promover o prazer da leitura tanto no ensino básico como no secundário é urgente, face ao aumento do tempo livre das crianças e jovens. Saber ler não tem sentido a menos que você leia. Os professores que valorizam esta premissa oferecem oportunidades e disponibilizam às crianças a maior quantidade de literatura escrita para eles. Aprender a ler se consegue colocando o aluno em contato com bons livros. O encontro entre as crianças e os



livros na escola pode ser criativo (isto é, construtivista) ou tradicional (isto é, comportamentalista). Se ocorrer uma situação criativa, onde a vida conta e não a rotina, pode surgir o gosto pela leitura, com o qual não se nasce, mas se forma.

Nesse sentido, chama a atenção que a fruição da literatura infantil e juvenil, iniciada na pré-escola e nas séries iniciais por meio de histórias e dramatizações, seja interrompida à medida que a escola avança. É lamentável a pouca dedicação que a sala de aula dá a este material de leitura num período em que as crianças e os jovens começam a ler com maior independência e em que os seus interesses e prazeres podem ser facilmente cultivados.

Essa situação pode ser atribuída à marcante diferença entre as funções da literatura e o que é executado em sala de aula pelo professor para ensiná-la. Entre as razões que explicam tal situação estão: a fraca competência linguística do professor enquanto utilizador da língua; ausência de formação sólida na área de leitura e escrita; desconhecimento da proposta oficial ou interpretação pobre e superficial do programa; e falta de formação e atualização docente (CALDERA, 2006). Por isso, acreditamos que o professor é uma figura chave para a organização das experiências pedagógicas. A sua atuação deve permitir-nos detectar as áreas potenciais das crianças e dar importância aos interesses, às experiências anteriores e ao contexto sociocultural em que a criança vive e partilha, para promover uma aprendizagem significativa.

COMO CULTIVAR IMAGINÁRIOS

Sabemos que algumas crianças aprendem a ler com facilidade, enquanto outras o fazem por um caminho repleto de contratempos. Qualquer que seja a forma que os professores e os pais utilizem para os ajudar, é necessário expô-los e envolvê-los com “livros reais”. Quando os livros estão à disposição das crianças e dos jovens, estes começam a procurá-los e a sua capacidade de leitura aumenta. Associado à disponibilidade está o interesse; já que a falta dele pode causar, tanto em crianças quanto em adultos, fracasso na leitura. Pelo contrário, quando existe um elevado grau de interesse, os alunos persistem no trabalho que envolve a leitura até obterem satisfação (ESCALANTE, 1991).

Nesse sentido, Howes (1963) enfatiza a importância do interesse como chave para uma aprendizagem bem-sucedida e destaca que o professor que



identifica, utiliza, incentiva, cultiva e até certo ponto protege o interesse, atua melhor na promoção de uma aprendizagem eficiente. Assim, o interesse pela leitura não é inato, neste sentido pode ser formado ou alterado de forma a focar naquele determinado objetivo.

Para Kopel (1993), o interesse é mais do que uma atitude positiva em relação a algo, tem origem na experiência e constitui um desafio que incita o indivíduo mesmo quando não há necessidade biológica. Assim, para alguns, a leitura de textos literários pode ser um caminho para descobrir novos pontos de vista e ampliar experiências ou, para outros, pode ser uma atitude passiva e rotineira que desperdiça tempo, desperdiça energia e distrai a atenção da realidade.

A leitura de textos literários pode tornar-se uma das atividades mais lúdicas e prazerosas, a preferida das crianças, se lhes proporcionarmos bons e belos livros e se as rodearmos de um ambiente acolhedor e agradável. Porque a literatura é certamente um prazer. Um prazer muito particular que nos permite imaginar acontecimentos, personagens, lugares; bem como enriquecer a nossa experiência pessoal e desenvolver a nossa capacidade de compreensão e expressão. Nesse sentido, um bom leitor poderá atuar com mais fluência em seus estudos e também terá a possibilidade de se tornar um cidadão informado e consciente de suas decisões.

Aprender a ler bem se consegue colocando o aluno em contato com os melhores professores de leitura: os bons livros. Em relação a isso, Pennac (1993) afirma que a criança continuaria a ser um bom leitor se os adultos que a rodeavam alimentassem o seu entusiasmo em vez de testarem a sua competência, se estimulassem o seu desejo de aprender em vez de lhe imporem o dever de recitar, se a acompanhassem nos seus esforços sem se contentarem em esperar. para ele ao virar da esquina, se concordassem em perder tardes em vez de tentar ganhar tempo, se fizessem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro, se se recusassem a transformar o que era um prazer numa tarefa difícil, se se recusassem a transformar o que era um prazer numa tarefa difícil. alimentavam esse prazer até que se transmutasse em dever, se apoiassem esse dever na oferta gratuita de qualquer aprendizagem cultural, e eles próprios recuperassem o prazer deste serviço gratuito.



Portanto, segundo Salinas (1993), a atitude de leitura das crianças é afetada pelo trabalho controlador dos professores, pela pressa em compreender, pelas situações rotineiras-tradicionais em que o livro é instrumento de exercícios (ex. cópia, resumos, análise gramatical) e “exame-julgamento” e o desejo de incentivar realizando atividades lúdicas que não deixam espaço para reflexão. Isto pode gerar uma certa técnica de leitura, mas não um gosto; As crianças saberão ler, mas apenas se forem forçadas. Outro fator que influencia é a fraca formação literária dos professores, filhos de uma geração de não leitores e de uma sociedade semianalfabeta, em grande parte ignorante da literatura infantil e juvenil que não tem tradição no nosso país, que permanece em grande parte desconhecida.

SEMENTES QUE GERMINAM PARA ALÉM DA ESCOLA

Lemos para aprender e lemos para desfrutar. Com os livros podemos rir e chorar, viajar para novos lugares e viver aventuras emocionantes. Como podemos fazer com que nossos alunos sintam o mesmo? Que estratégia didática seguir para conseguir isso? Para responder a essas questões, apresentamos algumas considerações educativas que fazem da leitura um processo ativo de simbolização – construção de significados – que revela o prazer e a apreciação dos livros e educa a imaginação infantil. Os alunos muitas vezes fazem de um livro o seu favorito com base no prazer e entretenimento que o enredo e as ilustrações proporcionam. As respostas de aceitação ou rejeição geralmente focam nas emoções, sensações e imagens que vivenciam ao ler a história. Essas respostas, segundo Cullinan (1987), são desenvolvidas a partir de casa por meio de estratégias que a escola deve assumir e redimensionar para alcançar comportamentos positivos frente à leitura.

A revisão dos trabalhos de Buss e Karnowski (2000), Cullinan (1987), Moss e Fenster (2002) e Roser e Frith (1983) entre outros, permite-nos resumir as características dos ambientes escolares que, segundo estes investigadores, promover respostas favoráveis dos alunos à literatura. Algumas respostas comuns entre os autores são:



a) entusiasmo do professor: o entusiasmo é sempre contagiante. Os professores que falam sobre suas preferências ou livros favoritos muitas vezes encontram alunos ansiosos para ler os mesmos livros. O entusiasmo evidente ajuda a construir um ambiente onde os alunos compreendem que a atenção aos livros é legítima e desejável.

b) Ambiente rico em livros selecionados: uma sala de aula onde os alunos se envolvem com literatura deve ter uma biblioteca com espaço suficiente para as crianças desfrutarem de seus livros preferidos. A origem desses materiais pode ser o professor, a biblioteca escolar, a caixa de viagem da biblioteca pública ou as residências; mas sempre deve haver livros favoritos e outros títulos novos e interessantes nas prateleiras. A seleção dos materiais deve ser criteriosa, de acordo com a idade e interesses dos alunos, e disponibilizados em diversos exemplares para que pequenos grupos possam ler e depois conversar sobre o que leram. Portanto, deve haver livros que tenham um atrativo imediato, que ampliem a imaginação e as habilidades, histórias com certa profundidade que desafiem a lê-las diversas vezes e a refletir, gêneros variados, materiais vinculados a Projetos de Sala de Aula.

c) fácil acesso aos livros: os livros que captam a atenção imediata dos alunos são aqueles de fácil acesso e apresentados de forma atraente. Os alunos tendem a dizer mais sobre o que leram quando conseguem segurar o livro nas mãos. Ter uma variedade de materiais de leitura na sala de aula (ou seja, jornais, histórias, enciclopédias, manuais, revistas, catálogos, coleções de poemas etc.) ajuda as crianças a apropriarem-se dos usos da linguagem, das suas funções e características (CARLINO; SANTANA, 1996).

d) hora de olhar, escolher e ler: a organização visível dos livros terá pouco valor, a menos que as crianças tenham oportunidades abundantes para usá-los. Os alunos precisam de tempo para navegar e decidir, e tempo para ler a sua seleção; bem como tempo para selecionar um livro assim que a tarefa for concluída. Aprender a ler pode ser comparado a aprender a tocar piano: quanto mais praticarmos, mais habilidosos seremos. Na maioria das salas de aula que servem de exemplo desta caracterização, são estabelecidos períodos diários de leitura



silenciosa sustentada durante os quais as crianças desfrutam dos livros que selecionaram.

e) obra valorizada, exposta e partilhada: os murais, outdoors e dioramas produzidos pelos alunos refletem o nível de aceitação e importância que a literatura tem na sala de aula; além de apresentar os esforços dos professores para ajudar os alunos a fazerem conexões e comparações, visualizando os livros em perspectivas mais amplas.

f) avaliação baseada na experiência: os alunos não se tornam leitores da noite para o dia. Em alguns grupos, o regresso a um determinado livro através de diferentes atividades (por exemplo, escrita, dramatização, leitura, discussão) é um padrão que permite a reflexão e oferece uma oportunidade de aprender a amar livros que de outra forma passariam despercebidos. O benefício máximo que a experiência acumulada permite surge com a idade, à medida que as crianças e os jovens constroem um quadro de referência sobre a literatura e ganham confiança como leitores.

Em relação à dinâmica das aulas, Teberosky (1992) estudou a interação entre pares quando trabalham em pequenos grupos e destaca o valor das contribuições feitas entre as próprias crianças. Este autor alerta que, embora a situação de troca ocorra de forma espontânea entre as crianças, geralmente não é aproveitada pela escola, sendo até reprimida, por medo de que as trocas de informações sejam antes trocas de erros que dificultem o ensino e alterem a disciplina.

As crianças trabalham individualmente, em duplas, trios, quartetos e grupo geral. Cada uma dessas modalidades necessita da orientação e orientação do professor, por isso é aconselhável alterá-las de acordo com o objetivo da atividade. Assim, nem sempre os grupos de crianças são formados de forma espontânea, mas a professora os organiza de acordo com as possibilidades cognitivas, para que a troca seja frutífera e algumas crianças não fiquem para trás em uma atividade por saberem menos.

Pelo contrário, uma abordagem inadequada dos livros reduz a leitura a uma alfabetização mecânica que gera “ódio à leitura” nas crianças. Mas há estudos e pesquisas que mostram que o que as crianças dizem que odeiam não é



a leitura em si, muito menos as histórias, mas a sua prática escolar que enfatiza a decodificação, a fragmentação e a mecanização da linguagem; bem como a divisão leitor/texto e leitura/compreensão (Lerner, 1994). Aprender a ler no sentido alfabético é uma tarefa árdua, lenta e difícil que envolve lidar com todas as arbitrariedades e convenções da linguagem escrita. Dessa forma, a leitura pode se tornar uma atividade sem sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são treinadas como leitores literários através da leitura de livros infantis. Saber como são esses textos, que temas abordam, que características apresentam e que valores transmitem é um conhecimento essencial para todos aqueles que têm interesse em formar novas gerações como leitores (COLOMER, 1998). O importante não é apenas reconhecer o texto literário como a forma mais complexa de articulação discursiva caracterizada por uma retórica específica e complexa, pelo predomínio de funções poéticas e metalinguísticas, pelos procedimentos de conotação, pelos empréstimos intertextuais, pela forma particular de trabalhar a referência ou as peculiaridades do sistema de enunciação (BOMBIN, 1996); mas também, como instrumento pedagógico relacionado com: a) Língua e formação integral; b) Formação de leitores autônomos e escritores críticos; c) Gozo, recreação, criatividade e desenvolvimento da fantasia; d) Conhecimento da realidade e maior apropriação do conhecimento; e e) Dimensão ética, uma vez que existem múltiplos valores universais, nacionais e locais que estão presentes nas obras literárias.

A tarefa de mediadores da literatura para as crianças na escola nos leva a identificar, analisar, compreender e explicar os múltiplos fatores que intervêm para que a literatura chegue aos leitores, tais como: ambiente familiar e escolar, prática pedagógica, formação de professores, contato com os textos, experiência de leitura pessoal ou contexto cultural. Pretende-se, desta forma, aprofundar a compreensão do problema e oferecer razões para a instalação de um espaço que permita outras formas de relação com a literatura.

É preciso entender que desde o momento em que a criança entra em contato com os livros e começa a ler até o momento em que domina a leitura e sente prazer nela, há um longo processo que a escola deve nutrir e orientar, mas que



infelizmente não acontece. sempre ter sucesso. A criança que percebe a aprendizagem da leitura como um processo difícil e punitivo não sentirá prazer nem abordará a leitura espontaneamente; porque o gosto pela leitura não se desenvolve por pressão ou por obrigação, nem com livros escolares enfadonhos ou sem sentido, cuja única utilidade é ensinar a ler. Daí a necessidade de proporcionar aos alunos materiais de leitura abundantes, agradáveis e interessantes, adaptados às suas necessidades, gostos e de grande variedade: histórias, poemas, cancionários, livros de adivinhas, piadas e ditados.

Nesse sentido, o desafio da escola atual é promover uma mudança: de não leitores para leitores eficientes através da literatura infantil. O objetivo é estimular o poder criativo e desenvolver a imaginação. Isso se consegue com professores que orientem e estimulem, que ofereçam clima para leitura e produção de textos literários, que motivem e envolvam a criança na leitura e na conversa sobre textos literários; tudo, para despertar e canalizar a sua atitude crítica. Tendo sempre em mente que os alunos se tornam leitores críticos à medida que utilizam seus conhecimentos e experiências anteriores para conhecer, prever, classificar, analisar, avaliar, comparar, opinar e interpretar. Ao lidar com situações lúdicas, a criança ganhará confiança naquilo que é capaz de inventar através do uso cada vez mais preciso da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **Da disciplina de espanhol à área de línguas**. Chile: Dólmen. 1997.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas** (J. Beltrán, Trad.). Barcelona: Grijalbo. 1978.

BOMBIN, G. **Sobre o significado do ensino de literatura**. Fontes para transformação curricular-linguística. Buenos Aires: Ministério da Cultura e Educação da Nação. 1996.

BUSS, K.; KARNOWSKI, L. **Ler e escrever gêneros literários**. Newark, DE: Associação Internacional de Leitura. 2000.



CARLINO, P. E SANTANA, D. **Leia e escreva com significado**. Uma experiência construtivista na primeira infância e no ensino fundamental. Madri: Visualizador. 1999.

CAZDEN, C. **Linguagem e educação infantil**. Nova York: Holt. 1972.

CHUKOVSKY, K. **Das duas às cinco**. Norton, Berkeley: University Press. 1963.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Narrativa infantil e juvenil atual. Barcelona: Fundação Germán Sánchez Ruipérez. 1998.

CORREA, J., ETCHEBARNE, D., SIGAL, C.; WEBER, M. A história como ponte entre o professor e o aluno. **Leitura e Vida** (3). pp. 16-21, 1995.

CULLINAN, B. **Literatura infantil no programa de leitura**. Newark, DE: Associação Internacional de Leitura. 1987

ESCALANTE, D. **Aquisição da leitura e da escrita**. Mérida-Venezuela: Conselho de Publicações da Universidade de Los Andes. 1991.

ESCALANTE, D. **Práticas de alfabetização em uma sala de aula de língua integral da primeira série: um professor em transição**. tese de doutorado. Universidade de Purdue, EUA. 1995.

GOODMAN, K. **O que há de completo em toda a linguagem?** Portsmouth: Heinemann. 1986.

HOWES, V. Interesse das crianças: uma tônica para o ensino da leitura. **Revista Educação**, 66(8). pp. 83-102, 1963.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Madri: Aliança. 1987.

JEAN, G. **Pour une pédagogie de l'imaginaire**. Casterman. 1991.



KOPEL, D. A natureza dos interesses. **Na Revista Educação**, 83(8). Págs. 490-497, 1963.

LERNER, D. Formação em serviço e mudança na proposta didática. **Leitura e Vida** (3). pp. 35-55, 1994.

LUKENS, R. J. **Um manual crítico de literatura infantil**. Glenview, IL e Boston, MA: Scott, Foresman/Little e Brown. 1999.

MOSS, J.; FENSTER, M. **(Da literatura à alfabetização)**. Nova Iorque; DE: Associação Internacional de Leitura. 2002.

NAVAS, E. **Incidência da narração oral de histórias no desenvolvimento da linguagem em crianças pré-escolares**. Caracas: UNESR. 1995.

NINIO, A.; BRUNER, J. (A conquista e os antecedentes da rotulagem). **Diário de linguagem infantil** (5). Págs. 1-15, 1978.

PENNAC, D. **Como um romance**. Barcelona: Anagrama. 1993.

PUERTA, M., GUTIÉRREZ, M.; BALL, M. **Presença de literatura**. Caracas: El Nacional. 2006.

QUINTERO, D. **Tipos de escrita**. Madri: Arco Livros. 1992.

REYES, Y. **Leitura na primeira infância**. Quando ler é muito mais do que fazer lição de casa. Novas folhas de leitura. Nº 3. 2003.

RODRÍGUEZ, L. **Processos retóricos e literários em histórias escritas por crianças**. Caracas: A Casa de Bello. 1991.

ROSENBLATT, L. **Literatura como exploração**. México: Fundo de Cultura Econômica. 2001.



ROSER, N.; FRITH, M. **Escolhas das crianças**: Ensinar com livros que as crianças gostam. Newark, DE: Associação Internacional de Leitura. 1983.

SALINAS, P. **O defensor**. Madri: Aliança. 1993.

SMITH, F. **Lendo sem bobagens**. Nova York: Teachers College Press. 1983.

SMITH, F. **A escrita e o escritor**. Nova York: Holt. 1979.

TEALE, W. Avaliação adequada ao desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula da primeira infância. **Diário do Ensino Fundamental**, (89). págs. 173-206, 1988.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**. Caderno Educacional nº 8. Barcelona: ICE-HORSORI. 1992.

VANNINI, M. **Literatura infantil**. Caracas: Universidade Nacional Aberta. 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Selecionadas II**. Madri: Visualizador. 1982.