

A leitura literária na escola pública contemporânea

Verônica Maria de Araújo Pontes¹

Resumo

Esta pesquisa direciona-se ao ensino da leitura literária nas escolas públicas do Brasil e de Portugal, entendendo a leitura enquanto uma ação complexa, abstrata, reflexiva que exige elementos de interação do leitor com o texto, bem como a interação com aprendizados anteriores, inseridos no repertório do aluno/leitor. Para isso, pesquisaram-se salas de aula do 3º ano do ensino fundamental do Brasil e de Portugal, através de um estudo de caso comparativo, em que se foram utilizadas entrevistas com alunos, questionários direcionados aos professores e uma observação da prática realizada na instituição escolar. O enfoque teórico destaca a importância da compreensão leitora e do ato de ler, tomando por base autores como Smith (1989), Freire (1991), Solé (2004), Schoole (2001) e Junqueira (2007); esclarece também sobre a literatura infantil como obra de arte e por isso direcionada ou não para crianças, mas capaz de expandir o mundo imaginário do indivíduo, através de autores como Coelho (1991), Cerrillo (2005), Azevedo (2007), Mendoza Filola (2003). Destaca ainda a compreensão da natureza fantástica e maravilhosa da literatura infantil, levando em conta autores como Held (1990), Todorov (2000), Benjamin Franklin (2004), Zilberman (2006), Colomer (2006), Bettelheim (1989), entre outros.

Literary readings in contemporary public schools

Abstract

This research is directed at the teaching of reading in public schools of Brazil and Portugal, understanding reading as a complex, abstract and reflexive action demands elements of interaction of the reader with the text, as well as the interaction with previous learning inserted in the learner's/reader's repertoire. In order to do so, third grade classrooms of elementary schools of Brazil and Portugal were analyzed, through a comparative case study, which included interviews with students, questionnaires directed at teachers and classroom observation in the schools. The theoretical focus highlights the importance of reading comprehension and the act of reading, based on authors, such as Smith (1989), Freire (1991), Solé (2004), Schoole (2001)

¹ Professora Adj. IV e Chefe do Departamento de Educação da UERN. Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho/ Portugal revalidado pela UNICAMP. Consultora Ad hoc da Revista Agália, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Linha Mestra e da Revista Psicologia em Estudo. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Linguagens, Avaliadora do INEP/MEC. Atualmente docente do Programa de Pós-Graduação em Letras / CAMEAM-UERN e do PROFLETRAS, e coordenadora do Projeto Pontos de CTI-EB financiado pela FAPERN/CAPES/CNPq. veronicapontes@uern.br

Textura	Canoas	n.21-22	p.68-82	2010
---------	--------	---------	---------	------

and Junqueira (2007), explains as well about children literature as a work of art and, due to this fact, directed or not to children, but capable to expand the individual's imaginary world, through authors as Coelho (1991), Cerrillo (2005), Azevedo (2007) and Mendoza Filola (2003). It highlights as well the understanding of the fantastic and wonderful nature of children's literature, taking into consideration authors as Held (1990), Todorov (2000), Benjamin Franklin (2004), Zilberman (2006), Colomer (2006), Bettelheim (1989), among others.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho está voltado para uma reflexão e análise sobre a formação do leitor literário na escola pública atual. Entendemos que nas novas discussões sociais o papel da instituição escolar está cada vez mais presente, visto a sua importância na formação do indivíduo.

A escola é a instituição formal responsável pela socialização e construção do conhecimento científico. Sendo assim, é cobrada pelo papel, função social e formação do cidadão que seja capaz de atuar no contexto social em que vive.

Para isso, a escola dispõe de várias disciplinas que são desmembradas em diversos conteúdos direcionados para a construção de habilidades específicas em seus alunos relacionadas a cada conhecimento em seus alunos.

Sendo assim, é que escolhemos, entre tantas habilidades e conhecimentos trabalhados na escola, a leitura, marco inicial do aprendizado escolar.

Entre tantas funções da escola uma das principais seria o ensino da leitura e da escrita, conhecimento necessário para a compreensão dos outros demais conteúdos a serem ensinados nessa instituição educacional, e por isso deve ser analisada levando em conta o seu papel de favorecimento de ampliação de saberes e de interação do indivíduo com o mundo em que vive.

No entanto, sabemos hoje que as dificuldades de compreensão leitora em nossos alunos têm sido uma preocupação atual de qualquer sociedade que veja na educação um instrumento de ascensão social do indivíduo e de ampliação de conhecimento e desenvolvimento da organização social.

Brasil e Portugal têm se preocupado em favorecer o crescimento de ações que interfiram no processo de compreensão leitora, e para isso têm

implementado planos de desenvolvimento da leitura na escola, bem como uma avaliação constante da utilização da leitura no dia a dia do aluno, bem como o entendimento da leitura enquanto uma ato que requer compreensão e entendimento.

A preocupação com a leitura acontece também em outros países do mundo, que sabem da necessidade da leitura para a formação do aluno e consequentemente do cidadão atuante e crítico social.

Como exemplo temos o Programa Internacional de Avaliação –PISA avalia três áreas de conhecimento básicas: leitura, matemática e ciências, em 57 países participantes da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Esse programa revelou, nos anos de 2000, 2003 e 2006 um índice abaixo da média no Brasil e em Portugal no que diz respeito à compreensão leitora de indivíduos que já se encontram com 15 anos de idade, visto que estima-se que nessa idade o adolescente já tenha adquirido as competências básicas de leitura, e que saiba relacionar o seu aprendizado, adquirido na escola, com o seu cotidiano, e suas experiências de vida, mede as competências dos alunos para utilização da informação escrita e situações que irão encontrar na vida.

Levando em conta esses índices baixos e o ensino da leitura na sala de aula das escolas públicas dos dois países citados acima, e sabendo a importância da leitura para todas as áreas de conhecimento, direcionamos nossas pesquisas para a formação do leitor de literatura na instituição escolar, visto ser esse tipo de leitura o mais utilizado para despertar a leitura e consequentemente a interação do leitor com o texto.

Entendemos que a leitura é uma ação ampla, repleta de significados e que por isso exige que o leitor dela participe e envolva os seus aprendizados no texto lido, tornando-o então capaz de ser compreendido.

Sendo assim, a prática da leitura literária deveria ser uma prática constante, e por isso nossos estudos se direcionam para a importância da formação do aluno/leitor, e para isso, utilizamos a narrativa, tendo em vista o seu encantamento, a utilização de elementos fantásticos e maravilhosos que despertam o interesse da criança.

A nossa pesquisa se constitui em um estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal, nas séries iniciais do ensino fundamental da escola pública, para que possamos, além de diagnosticar o trabalho realizado em

sala de aula com a literatura infantil, também refletirmos sobre uma possível mudança no quadro caótico da fomentação leitora nos dois países.

Propomos então, refletir sobre a relação da narrativa fantástica com a realidade da criança na literatura infantil, fazer conhecer o valor de algumas obras literárias que compõem o universo infantil, analisando-as no que diz respeito à mensagem nela incluída e o seu rico significado que pretendemos socializar. Para isso, utilizamos as ideias de autores como: Jackson (1995), Shavit (2000), Góes (1984), Meireles (1984), Azevedo (2006), Cerrillo (2006), Mendonza Fillola (2004), Colomer (2005), dentre outros que estudam a literatura infantil.

Abordamos desde o surgimento dessa obra literária, a definição de alguns autores sobre infância e literatura infantil, bem como alguns textos literários infantis e elementos ficcionais presentes neles, e para isso selecionamos principalmente os contos de fadas.

Dividimos nosso trabalho em dois momentos. No primeiro, apresentamos como a literatura infantil vem se delineando ao longo dos anos, partindo essencialmente do surgimento da categoria de infância, que até então não existia, pois a criança vivendo em meio aos adultos, era vista como um adulto em miniatura. Os livros que surgiam para essa categoria possuíam fins didático-pedagógicos, ou representavam mais uma forma de repasse e manutenção dos padrões sociais da época, fugindo completamente ao seu verdadeiro sentido.

No entanto, a criança gosta de brincar, jogar, sonhar, criar, imitar, e buscar aquilo que lhe dá prazer. A literatura destinada ao leitor infantil passará a ter sentido quando estiver imbuída de elementos que correspondam as suas expectativas, seja ela expressa através de poesias, fábulas, histórias de cavalarias, histórias de ficção, contos de fadas, merecendo este último um destaque especial a ser desenvolvido na segunda parte.

Na segunda parte apresentamos um estudo sobre a relação do imaginário e do real que a literatura infantil oferece, tomando por base os estudos desenvolvidos por Held (1980), que nos fala da necessidade do fantástico na vida da criança por conter também elementos reais, e Bettelheim (1998) que à luz da psicanálise estuda os contos de fadas confrontando-os com o desenvolvimento interior da criança. Analisamos ainda alguns contos de fadas clássicos, nos quais abordaremos a relação, evolução e importância destes para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança.

Os contos de fadas, essas narrativas maravilhosas e que há muito tempo encantam e despertam interesses dos mais diversos tipos de leitores, principalmente o público infantil é o nosso objeto maior de discussão nesse texto.

Mas sabemos que é essa mistura de fatos reais e imaginários que faz o leitor ficar motivado a ler e reler os contos, envolvendo-o, seduzindo-o e fazendo-o um leitor assíduo e reflexivo deste tipo de obra literária.

Compartilhamos do posicionamento de Held (1980) quando nos afirma que uma história fantástica de maneira alguma nos interessaria se não nos ensinasse algo sobre a vida dos povos e dos seres, reunindo assim, as nossas preocupações, os nossos problemas, informando ainda sobre o coração no sentido mais humano, tornando-se um documentário do ser.

Podemos dizer que os contos de fadas têm origem a partir de acontecimentos reais que o povo recolheu e guardou e que foram transmitidos de geração a geração através da tradição oral, ou seja, eram contados em rodas de conversa, que tinham como participantes adultos, homens e mulheres, bem como crianças, meninos e meninas.

Segundo Góes (1984), os contos não são apenas histórias criadas, mas histórias que retratam momentos reais vividos pelos povos. É por isso que problemas como riqueza, pobreza, poder, trabalho, rivalidade e conflitos familiares são caracterizados em quase todas essas narrativas.

Durante a Idade Média os contos proliferaram-se, dando origem a histórias em que prevaleciam as figuras de reis, rainhas, camponeses, príncipes, princesas e castelos. Esses contos apresentavam-se de forma oral, em várias reuniões sociais, em que os adultos estavam presentes levando consigo as crianças que também ouviam as histórias contadas.

Essas narrativas, feitas para adultos inicialmente, passaram a envolver também as crianças o que deu a classificação de obra literária infantil, e por isso, até hoje tratada como tal, principalmente em leituras realizadas nas escolas, nos lares e em outras instituições.

Esses contos que falam de princesas, príncipes, reis, rainhas, castelos perpetuam-se, atravessando milênios, fronteiras geográficas, ultrapassando espaço e tempo, mostrando toda a força e a perenidade do folclore dos povos, uma vez que trazem nesse fantástico mundo, um mundo de fatos reais, em

que os personagens vivem conflitos, emoções reais, associados à vida normal do ser humano.

Conforme expressa Abramovich (1997, p.120): “ os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso; um universo que denota a fantasia, partindo sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu...”.

As emoções vividas pelos personagens das histórias narradas nos contos são diversas e também podem ser relacionadas com as experimentadas pela criança em sua realidade, sejam as emoções ocasionadas pelos medos: como o medo do que não se conhece e o medo do escuro, bem como outras causadas pelos sentimentos de rivalidade, amor, raiva, rejeição, orgulho, vaidade, entre tantos outros vividos pelos seres humanos em seu cotidiano.

Ainda falando sobre essas emoções despertadas nos contos de fadas Araújo (2004) afirma que além deste despertar de emoções que são intensas, e que estão presentes no mundo infantil e adulto, são os próprios contos tematizações dessas emoções, e permitem exorcizar as angústias e os medos. Com essa capacidade de fazer ouvir os grandes temas permanentes da humanidade os contos de fadas tornam-se encantatórios e por isso chamam os ouvintes, prendendo-os e consolando-os, deixando os leitores e ouvintes em paz e harmonia consigo mesmos.

Essa particularidade dos contos em proporcionar a interação de fatos da realidade juntos ao mundo fantástico, faz com que o leitor estabeleça uma relação entre texto e contexto, entre o real e o fictício, visto que ao vivenciar as experiências dos personagens (elementos fantásticos), também vivenciam as suas experiências do dia a dia, o que torna essa leitura significativa, pois é significativo aquilo que conseguimos relacionar com a vida, com o eu de cada um.

Por muito tempo a leitura na escola e seu processo de aquisição inicial dava-se de forma mecânica e fragmentada, adotando uma visão errônea e tradicional de ensino que valorizava mais a aquisição do domínio dos códigos oral e escrito do que a própria compreensão do aluno.

Atualmente, sabemos ser necessário e urgente o redirecionamento da prática pedagógica, devendo passar por uma promoção de leituras significativas que permitam ao aluno buscar as várias interpretações, os significados omitidos no texto, a ligação com outros textos, além do que está

sendo lido, o referencial de leituras anteriores do leitor e sua ligação com o texto atual, bem como outras práticas que possibilitem a compreensão do texto lido e sua importância para a leitura de universos mais amplos.

Sobre isso afirma Azevedo (2002) que ao nível das práticas, a instituição escolar não deve limitar-se a mimetizar comportamentos linguísticos já dominados pela criança, mas deve permitir o exercício de comportamentos verbais alternativos, mais elaborados e cada vez mais complexos. Os aspectos instrumentais enfatizados de forma exagerada e a relegação para o segundo plano de outras dimensões que também são importantes nos usos da língua, como a imaginação, o jogo, o sonho, a fantasia põem em causa a relação afetiva e lúdica que logo cedo a criança estabelece com ela, tornando-se um fator de inibição do acesso à literatura, o que dificulta a formação do leitor na escola.

Segundo Venturelli (1992) o texto literário vai além, pois tem uma função importante também na transformação social e política de um povo, uma vez que “faz os homens mais sensíveis e estimula a imaginação. Além de... criar gente inconformada com a realidade.”

Para nós, os contos de fadas estão enquadrados nessa categoria de texto significativo e por isso direcionamos nossos estudos em torno desses textos literários. Quando falamos em leitura geralmente vem a idéia de decifração de códigos escritos, o que nos remete a concepção de que saber ler é ser capaz de ler palavra por palavra de um texto escrito.

Com isso, a hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que devem ser acumuladas com o tempo.

Essa forma de entender o processo ensino-aprendizagem está relacionada à idéia de que as crianças devem inicialmente fazer uma leitura mecânica para depois conseguir realizar uma leitura compreensiva, com significado. Com isso, os alunos passam a acreditar que “...o significado deveria ser sua última preocupação, que o sentido cuidará de si mesmo desde que leiam as palavras corretamente em vez de o sentido facilitar a identificação das palavras.” (SMITH, 1991: 183).

Para nós, saber ler não encerra a leitura estática do texto, e por isso a nossa visão de leitura como uma atividade em que se admitem as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto, a busca da

consciência do ser no mundo, estabelecendo assim uma relação ampla com o texto e uma ação mediadora entre o ser humano e o presente, que passando a compreender o seu passado pode atuar no seu presente e criar expectativas em torno do que deseja para o seu futuro.

Entendendo o ato de ler dessa forma, é que Colomer (2003) defende a ideia de ler como descobrimento, compreensão, não memorização de cada coisa.

No Brasil, estudos em torno dessas discussões sobre a leitura e o processo ensino-aprendizagem enquanto um ato dinâmico, ativo e construído pelo aluno também, fizeram surgir propostas reflexivas como as dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 53) que definem a leitura como "(...) processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto...Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão..." avançam na compreensão de leitura e no resgate do papel da escola enquanto agente de produção ativa de conhecimento.

Uma concepção de leitura voltada para a interação do leitor com o texto, compreende o leitor como dotado de habilidades cognitivas e inserido em práticas sociais e, portanto, um ser dinâmico, e ativo.

Como afirma Marchuschi (1996, p. 74): "a compreensão é uma atividade criativa e não simplesmente uma recepção passiva. Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos."

Assim, é necessário que o leitor seja entendido como capaz de compreender o texto a partir de idéias que já traz consigo compartilhando e interagindo com as idéias do autor.

Spinillo (1988) afirma que para se compreender um texto faz-se necessário a construção de significados, relacionar os enunciados, integrando-os, fazendo inferências, reconhecendo e selecionando informações relevantes e acionando conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos.

No entanto, apesar dessas várias reflexões feitas pelos mais diversos teóricos no que diz respeito aos estudos direcionados para o processo ensino-aprendizagem como Piaget (1990), Vigotski (1998), Ferreiro (2000), Freire (1996), Teberosky (2003), que entendem esse processo como dinâmico, ativo e participante, bem como no que diz respeito especificamente à área de

leitura e formação de leitores tratada aqui, com autores já citados anteriormente, não temos presenciado uma escola atenta a uma mudança substancial nas práticas pedagógicas em torno da formação do aluno/leitor e da importância da complexidade dessas práticas e seu contexto.

Além disso, os livros escolares oferecidos aos alunos, possíveis leitores, infelizmente não acompanham as novas mudanças educacionais, pois têm absorvido em seu conteúdo textos repetitivos, resumidos, que pouco promovem a articulação do pensamento do leitor, e ainda por cima adotando as fichas de leitura que exigem uma interpretação já pré-fixada a ser copiada pelo aluno, fechando a compreensão do texto para um único aspecto pretendido pelo professor.

Entendemos que as leituras realizadas na escola quase nunca correspondem aos desejos, anseios e objetivos de quem lê, e muitas vezes nem se sabe para que se lê, nem aonde se quer chegar, quando sabemos que o estabelecimento de objetivos na leitura leva o leitor a refletir, a pensar, a ter interesse em interagir com o texto, produzindo suas próprias idéias em torno do que está lendo.

Segundo Spinillo (1988, p.81): “A escola enfatiza mais os aspectos mecânicos da leitura e da escrita, transformando-as em um fim em si mesmas, esquecendo-se de seu sentido social mais amplo.”

Dessa forma, a escola se afasta da compreensão de leitura enquanto um processo significativo de interação entre leitor e texto. No entanto, a escola deve se preocupar em direcionar as atividades de leitura visando ajudar o aluno a pensar sobre o texto, a interagir com ele e com suas idéias anteriores, bem como fazer com que esse leitor participe, dialogue e seja também co-responsável pelas suas escolhas e preferências, diminuindo assim a unilateralidade deste processo que quase sempre é direcionado pelo adulto que cria, edita, distribui e faz circular os textos, bem como controlando também o seu consumo.

Além disso, devemos fazer com que o leitor/aluno construa uma representação mental do texto, o que envolve ensinar a fazer inferências, a partir de conhecimentos prévios, proporcionando aprender o que está implícito, preenchendo falhas nas lacunas do texto, desenvolvendo assim suas habilidades cognitivas.

Afirmamos aqui que a escola deve respeitar também toda a bagagem de conhecimento que o aluno traz, e que não é apenas o conhecimento escolar, livresco, mas o seu conhecimento de mundo, que segundo Freire (1996) caracteriza-se como a leitura de mundo.

Ainda para Freire (1996, p.11) “a compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Melhor dizendo, não se pode compreender as situações evocadas nos textos se elas forem totalmente estranhas à sua experiência com as pessoas, objetos e tudo que circunda no mundo.

O conhecimento do mundo ou o conhecimento não-visual engloba desde o domínio específico sobre algo até o conhecimento de fatos reais, do dia-a-dia, do cotidiano de cada um.

Afirmamos assim, que todos os conhecimentos armazenados por nós, em contato com o mundo em que vivemos facilitam a compreensão do texto, ou seja, ao estabelecermos relação entre o texto e contexto do aluno estamos contribuindo para que este realize uma leitura prazerosa, e perceba a vinculação existente entre a sua realidade e o que emana da leitura do texto literário.

Partindo de textos que façam parte do contexto pessoal do aluno, este pode desenvolver uma leitura significativa que permita criar e recriar o texto, contribuindo para uma formação mais crítica e consciente, a partir do momento em que busca, questiona e reflete sobre o lido, fazendo relações entre a realidade e o seu mundo.

Azevedo (2003, p.329) possibilita uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma prática de leitura na escola, quando diz:

Quando falamos em formação para a leitura referimo-nos a práticas que, sendo estimuladoras do prazer de ler, permitam uma adequada negociação do sentido entre o texto e o leitor, o que supõe interações discursivas que, não rasurando as dimensões textuais e contextuais, não imponham o modelo de uma leitura única e monológica do fenômeno literário.

Leituras diversas, possibilitadoras de múltiplas discussões e interpretações, que dão margem ao surgimento do novo, em que o conhecimento anterior do leitor é respeitado.

Martins (1994) expõe a ideia de que o texto para ser considerado significativo deve aproximar-se dos fatores pessoais do sujeito, tanto das suas experiências vividas, como das suas necessidades e interesses. Se o que estiver escrito não estabelecer relação alguma com nenhum desses aspectos, não será passível de compreensão pelo fato de nada conseguirem transmitir.

Considerar esse aspecto de relação do texto com as experiências do leitor, transformaria a leitura em um momento significativo, em que se dê o prazer de ler, porque a criança ao ler um texto que tenha relação com suas experiências, seus interesses e suas necessidades, faz com que surjam nela ideias e uma vontade de conversar com o autor. O fato da leitura lhe provocar isso faz suscitar um desejo de ler sempre mais, tornando o texto uma fonte inesgotável de saber sobre o seu mundo, e é isso que dá sentido ao texto: o seu uso para a vida, e não com o objetivo tão somente de cumprir obrigações escolares.

Para que a escola desenvolva uma concepção de leitura útil e prazerosa, pode utilizar-se da narrativa literária, mais especificamente dos contos de fadas, por nós defendidos aqui como uma fonte de riqueza para propiciar momentos reais de leitura em sala de aula, constituindo-se numa atividade de reflexão, análise e reconstrução do conhecimento de mundo pela criança.

E para compartilhar conosco dessa articulação entre o real e o imaginário, Held (1980) salienta que razão e imaginação não são construídas uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando tirar, excluir da infância os elementos das raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Na verdade, ao auxiliarmos a criança a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância é que possibilitaremos a sua expansão racional. E essa ajuda pressupõe a mediação do adulto, diálogo.

Dessa forma, entendemos que a leitura para ser significativa tem de estabelecer ligação efetiva entre o sujeito e o objeto lido, ou seja, o texto tem de estar coerente às suas necessidades e interesses, fazendo uma ligação entre texto e contexto, seu mundo pessoal.

Segundo Amarilha (1997) se a criança organiza-se para ouvir ou ler histórias é porque suas narrativas transmitem-lhe significados.

Nessas narrativas dos contos maravilhosos as crianças ultrapassam os limites da decodificação das palavras para uma leitura significativa, prazerosa

e reflexiva, na medida em que passam a estabelecer um diálogo entre elas e a narrativa. Esse processo de diálogo com a história ocorre porque o conteúdo da mensagem envolve o leitor, respondendo às suas indagações, levando-o à descoberta do significado do texto.

Melhor dizendo, as personagens, entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, sapos, príncipes), são colocados em situações diversas, nas quais precisam buscar e encontrar uma resposta de importância vital, chamando o leitor a percorrer e encontrar junto com eles as respostas para os conflitos que surgem e precisam ser resolvidos.

Podemos afirmar ainda que as histórias dos contos trazem fatos reais que são associados à imaginação, e através delas as crianças percorrem as emoções das situações pelas quais os personagens passam, levando-as a projetarem-se nas histórias lidas e a fazerem previsões, levantando hipóteses sobre as ações posteriores dos personagens, suscitando questionamentos e ainda estabelecerem relações entre o enredo da história lida e a realidade ficcional.

Verificamos, em experiências anteriores, um grande interesse por parte dos alunos (crianças e jovens) nos contos de fadas, como por exemplo no Programa Biblioteca Sempre Viva² - que constata: os alunos são receptivos a hora do conto e que o número de empréstimos ultrapassa a média de 8 (oito) livros/ano por aluno; bem como no Projeto de Pesquisa intitulado: *Leitura na sala de aula das escolas públicas estaduais do Estado do Rio do Norte, desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN*³, com alunos da 4ª série do ensino fundamental, em que se constatou um enorme interesse dos alunos pelos contos de fadas nas aulas de ensino de língua portuguesa.

Talvez esse interesse aconteça também pelo que Eco (2003) afirma ao falar dos contos: “qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos.”

Nessas histórias fantásticas os leitores identificam-se, seja na menina que se perdeu, seja no desejo de amar e ser amada da Branca de Neve, seja na batalha de Cinderela contra o mal. Dessa forma, o leitor infantil tem a

² Programa realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN tendo como meta a dinamização da leitura em biblioteca escolar da rede municipal de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte/Nordeste do Brasil.

³ Projeto desenvolvido nas escolas públicas da cidade de Mossoró – RN Brasil, no ano de 2003.

possibilidade de observar os fatos vividos por esses seres fantásticos inseridos nas histórias – mas que possuem características de dramas vividos pelo homem, pessoais e personalizados – exercitando a reflexão e compreensão, na medida em que o aluno passa a presenciar as inúmeras possibilidades do destino humano de forma simbólica, atribuindo significado à vida e ao mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAÚJO, Alberto Filipe. *Educação e imaginário: da criança mítica às imagens da infância*. Portugal: PUBLISMAI, 2004.

AZEVEDO, Fernando. *Texto Literário e ensino da língua*. A escrita surrealista de Mário Cesariny. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos, 2002.

AZEVEDO, Fernando. *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho – Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

CASCHDAN, Sheldon. *Os 7 pecados capitais nos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CERRILLO, Pedro Torremocha et all. *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2007.

COLOMER, Teresa. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez, 2005.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.
ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record. 2003.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1996.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus editorial, 1980.

JACSON, Rosemary. *Fantasy: The literature of subversion*. London: Routledge, 1995. KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação dos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, p.63-82, jan./mar.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENDONZA FILLOLA, António. *La educación literária*. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SHAVIT, Zohar. *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho, 2003.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SPINILLO, Alina G.; ROAZZI, Antonio. Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.69, p.75-90, jan./abr. 1988.

TEBEROSKY, Ana. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VENTURELLI, Paulo. (1992). O professor e a leitura. In: 8.º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Campinas, *Anais*.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.