

A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula

Verônica Maria de Araújo Pontes¹, Fernando Fraga de Azevedo²

¹ UERN/Brasil

² LIBEC/IEC/Universidade do Minho

Palavras-chave: Fantástico; literatura infantil; criança; sala de aula.

Nossos estudos estão direcionados para o mundo fantástico e maravilhoso encontrado na literatura de potencial recepção infantil, tendo em vista a formação de uma competência literária. Dessa forma, é que defendemos a utilização de textos literários ainda antes da entrada formal da criança para a escola, para que o futuro leitor possa expandir a capacidade de comunicação, de compreensão da linguagem, bem como de acesso aos demais bens culturais de uma sociedade, e isso só será possível se a escola entender a necessidade de fundamentar uma educação literária direcionada aos vários tipos de textos possíveis, fazendo com que os alunos, desde cedo, interajam com obras literárias. Para isso, realizou-se uma pesquisa no contexto do ensino básico em Portugal, e no ensino fundamental no Brasil, tendo em vista analisar o trabalho actual dos professores de língua portuguesa, a partir da utilização da literatura infantil em sala de aula para que se possa apontar alternativas de melhoria em torno do ensino da nossa língua, especificamente no que diz respeito à formação de uma competência literária nas crianças. Toma-se por base teórica autores como: Azevedo (2006), que afirma a importância do texto ser capaz de suscitar nos seus leitores uma modificação substancial dos seus ambientes cognitivos, acarretando importantes efeitos perlocutivos, bem como como Jmeson (1981), Langer (1995), Cerrillo (2006), Colomer (1998), Freire (1983), Mendoza Fillola (1999), Zilberman (2003), Shavit (1986), Smith (1991), entre outros. Além desse suporte teórico, também buscamos subsídios em teóricos que possibilitam uma discussão do imaginário, da fantasia, dos encantos encontrados nos contos, da narrativa, do surgimento desta, como: Aristóteles, Platão, Held, Molino, Todorov, Bachelard, etc., bem como teóricos que viabilizam a compreensão da criança como ser único, imaginativo e criador, e que por isso tem características peculiares do seu desenvolvimento, como: Piaget, Vygotsky, Ariès, entre outros. Actualmente essa pesquisa constitui-se em um projecto de doutorado, em fase de coleta de dados parcial no Brasil e em Portugal, realizada no 3º ano das escolas públicas dos dois países, o que a caracteriza como um estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta a entrevista, realizada com os alunos, a observação em sala de aula, e a aplicação de questionário com os professores responsáveis pela introdução da criança no mundo literário. Ainda, na coleta de dados, busca-se analisar os projetos oficiais dos dois governos: brasileiro e português, no que diz respeito ao incentivo da leitura em sala de aula. Esta pesquisa, apesar de ainda se encontrar em desenvolvimento, possibilita uma análise inicial sobre os dados coletados e uma socialização da base teórica que a sustenta.

1. Uma introdução

Falar em um mundo fantástico e maravilhoso é falar na criança e em seu desenvolvimento, visto que é neste mundo que a criança participa activamente e é compreendida enquanto ser que sonha, brinca, descobre, inventa e reinventa.

Assim é que a literatura destinada ao público infantil está voltada para um mundo de fantasia e seres fantásticos, onde o maravilhoso é descoberto e incorporado ao quotidiano da criança.

Essa forma de escrever o mundo, as pessoas num tempo e espaço muitas vezes indefinido é uma forma de seduzir, de comunicar e de envolver o leitor. A obra literária de potencial recepção infantil, ao envolver e seduzir, encanta e proporciona interacção do leitor com o texto o que torna ainda mais prazeroso o ato de ler, o que termina por proporcionar a formação de leitores.

Dessa forma, é que discutimos nesse texto, a formação de uma competência literária através desses textos que encantam, maravilham, proporcionam prazer ao lê-los.

Para isso, apropriamo-nos de expressões há muito já estudadas e utilizadas em obras literárias como: fantástico e maravilhoso, explicadas no percurso do nosso trabalho.

Além disso, tratamos do ato de ler enquanto um ato que requer compreensão e significado, capaz de dar prazer, envolver o leitor com o texto, interagir este mesmo leitor com outras leituras já feitas, com as experiências vividas, expandindo assim a leitura do texto e favorecendo a sua compreensão.

Defendemos a utilização de textos literários ainda antes da entrada formal da criança para a escola, para que o futuro leitor possa expandir a capacidade de comunicação, de compreensão da linguagem, bem como de acesso aos demais bens culturais de uma sociedade, e isso só será possível se a escola entender a necessidade de fundamentar uma educação literária direccionada aos vários tipos de textos possíveis, fazendo com que os alunos, desde cedo, interajam com obras literárias diversas.

2. Os contos no fantástico e maravilhoso mundo infantil

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 objecto maior de discussão nesse texto.

Fadas, bruxas, duendes, princesas, príncipes, sapos, pai, mãe, filha e filho são algumas das personagens encontradas por nós nos contos de fadas. Realidade, fantasia, ficção, factos misturam-se nesse fantástico mundo do imaginário.

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: 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, posto que é significativo aquilo que conseguimos relacionar com a vida, com o “eu” de cada um.

3. A escola: espaço de formação de leitores

Muitas têm sido as preocupações dos professores, principalmente os que estão directamente ligados ao ensino da língua, sobre a formação de leitores e conseqüentemente a leitura significativa, motivando inclusive o surgimento de congressos, eventos nacionais e internacionais apenas sobre esse tema.

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.

No entanto, educadores, professores, profissionais do ensino perceberam que esta concepção mecânica de leitura era uma concepção inadequada. Essa percepção deu-se principalmente, a partir de pesquisas geradas em torno do alto índice de contingente de alunos que concluíam o ensino médio e chegavam à faculdade demonstrando uma considerável dificuldade para interpretar textos e expor com criticidade sua opinião, limitando-se apenas ao que estava exposto no texto de forma clara, sem discutir, analisar e formular ideias próprias sobre o assunto em questão.

As instituições educacionais, através de seus profissionais, reflectiram sobre o que estava acontecendo, tentando reverter o quadro já existente, através de palestras, estudos e outros eventos geradores de discussões sobre o tema, a fim de redireccionar a prática pedagógica.

Actualmente, sabemos ser necessário e urgente o redireccionamento 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 actual, 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: 329) 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 afectiva e lúdica que logo cedo a criança estabelece com ela, tornando-se um factor de inibição do acesso à literatura, o que dificulta a formação do leitor na escola.

Dessa forma, entendemos que a escolha do texto a ser lido pelo aluno, bem como a forma de condução das aulas de leitura são importantes para o professor no cumprimento do seu papel.

Segundo VENTURELLI (1992: 73) 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 direccionamos nossos estudos em torno desses textos literários.

3.1. Uma compreensão de leitura

Inicialmente discorreremos um pouco sobre a nossa compreensão em torno da leitura para a partir daí tratarmos dos contos e suas relações fantásticas entre o que é real e o que é fantasia.

Quando falamos em leitura geralmente vem a ideia 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.

Essa visão da leitura enquanto domínio do código escrito tão-somente, foi disseminada pelo ensino tradicional que tinha como eixo norteador a concepção empirista – que historicamente vem direccionando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno e o quê e o método de ensino – e está expressa em um modelo de aprendizagem conhecido como o de estímulo-resposta, em que automaticamente emprega-se o uso do estímulo tendo por objectivo uma resposta pronta e acabada. Esse modelo educacional define a aprendizagem como a substituição de respostas erradas por respostas certas, a partir de motivações externas ao ser humano.

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 ideia 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 correctamente 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 actividade 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 acção mediadora entre o ser humano e o presente, que passando a compreender o seu passado pode actuar 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 da leitura e do processo ensino-aprendizagem enquanto um processo dinâmico, activo, e construído pelo aluno também, fizeram surgir propostas reflexivas como as dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997:53) que definem a leitura como "(...) processo no qual o leitor realiza um trabalho activo de construção do significado do texto...Trata-se de uma actividade que implica, necessariamente, compreensão..." avançam na compreensão de leitura e no resgate do papel da escola enquanto agente de produção activa 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 activo.

A leitura vista como compreensão, envolve um conjunto de habilidades que interagem linguagem e pensamento. Assim, precisamos conhecer os aspectos psicológicos e linguísticos dos indivíduos ao interagirem com o texto.

A percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem são os aspectos cognitivos mais ressaltados nos estudos que reconhecem a leitura como actividade de compreensão, que integra leitor e texto num processo activo de atribuição de significações.

Como afirma MARCHUSCHI (1996: 74): "a compreensão é uma actividade 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 ideias que já traz consigo compartilhando e interagindo com as ideias do autor.

Compartilham com essa ideia SPINILLO e ROAZZI (1998) quando afirmam que para se compreender um texto faz-se necessário a construção de significados, relacionar os enunciados, integrando-os, fazendo inferências, reconhecendo e seleccionando informações relevantes e accionando conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos.

No entanto, apesar dessas várias reflexões feitas pelos mais diversos teóricos no que diz respeito aos estudos direccionados para o processo ensino-aprendizagem como PIAGET (1983), FERREIRO (2000), FREIRE (1996), TEBEROSKY (2006), que entendem esse processo como dinâmico, activo e participante, bem como no que diz respeito especificamente à área de leitura e formação de leitores tratada aqui, dentre eles: AZEVEDO (2006) , ZILBERMAN (2003), KLEIMAN (1999), SMITH (1991), COLOMER (2005) e MENDONZA FILLOLA (2004), 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 adoptando 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.

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

Segundo SPINILLO e ROAZZI (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 direccionar as actividades de leitura visando ajudar o aluno a pensar sobre o texto, a interagir com ele e com suas ideias 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 direccionado 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 (1996:11) “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, objectos 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 quotidiano de cada um.

Afirmamos assim, que todos os conhecimentos armazenados por nós, em contacto 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.

Assim, podemos dizer que 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 reflecte sobre o lido, fazendo relações entre a realidade e o seu mundo.

AZEVEDO (2003: 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 fenómeno 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 factores 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.

Na perspectiva de PONTES (1998: 15), considerar esse aspecto de relação do texto com as experiências do leitor, transformaria a leitura:

“(…) de um ato mecânico, perceptivo, 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, e 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 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 actividade de reflexão, análise e reconstrução do conhecimento de mundo pela criança.

E para compartilhar connosco 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 efectiva entre o sujeito e o objecto 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 descodificação 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, lobos...), 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, como os de Cinderela com a madrasta e suas filhas rivais, como o conflito de Capuchinho Vermelho que se vê atormentada pela responsabilidade de defender-se e defender a avó da maldade do lobo, entre outros.

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 projectarem-se nas histórias lidas e a fazerem previsões, levantando hipóteses sobre as acções posteriores dos personagens, suscitando questionamentos e ainda estabelecerem relações entre o enredo da história lida e a realidade ficcional.

3.2. Dados encontrados na realidade escolar

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 Viva¹ - 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 Grande do Norte, desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN*², 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: 21) 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 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.

Sejam quais forem esses seres fantásticos: príncipes, sapos, princesas adormecidas ou não, rainhas boas ou más, carruagens feitas de abóboras e ratos, ou simplesmente anões trabalhadores, eles dão aos leitores possibilidades de expandirem o seu universo, de ampliarem sua visão de mundo, de vivenciarem o mundo através dos olhos de outros, sem deixarem de participar, envolverem-se nas histórias, compartilhando com outros o que parece ser tão solitário e difícil de entender: a sua própria vida.

Real e fantástico misturam-se nessas histórias para contar, ou simplesmente fazer ouvir e sonhar, nos contos que são de fadas, quem sabe mediados pelas mãos daqueles professores que tencionam formar leitores de mundo e do texto literário.

Tendo em vista uma realização efectiva de formação de leitor na escola através do fantástico e do maravilhoso na literatura infantil é que realizamos uma pesquisa qualitativa, através do estudo de caso comparativo entre os dois países: Portugal e Brasil, no contexto do ensino básico e fundamental, tendo em vista analisar o trabalho actual dos professores de língua portuguesa, a partir da utilização da literatura infantil em sala de aula, para que se possa apontar alternativas de melhoria em torno do ensino da nossa língua, especificamente no que diz respeito à formação de uma competência literária nas crianças.

Actualmente essa pesquisa encontra-se em fase de colecta de dados parcial no Brasil e em Portugal, e está sendo realizada no 3º ano das escolas públicas dos dois países, onde utilizamos como instrumentos de colecta a entrevista, realizada com os alunos, a observação em sala de aula, e a aplicação de questionário com os professores responsáveis pela introdução da criança no mundo literário. Ainda, na colecta de dados, busca-se analisar os projectos oficiais dos dois governos: brasileiro e português, no que diz respeito ao incentivo da leitura em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARAÚJO, Alberto Filipe (2004) *Educação e Imaginário: Da criança mítica às imagens da infância*. Portugal: PUBLISMAI.

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

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

ABRAMOVICH, Fanny (1997) *Literatura Infantil: Gosturas e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione.

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

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

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

_____ (2003) *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global.

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

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

GÓES, Lúcia Pimentel (1984) *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

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

ECO, Umberto (2003) *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record.

KLEIMAN, Ângela (1999) *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1996). Exercícios de Compreensão ou Cópia dos Manuais de Ensino de Língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, p.63-82, jan./mar.

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

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

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

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

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

ⁱ 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.

ⁱⁱ Projeto desenvolvido nas escolas públicas da Cidade de Mossoró-RN/Brasil, no ano de 2003.