

O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO NA LITERATURA INFANTIL: Um estudo de caso nas escolas públicas de Portugal e do Brasil

*Verônica Maria de Araújo Pontes*¹

*Fernando Fraga de Azevedo*²

Nesses últimos anos, muito tem se discutido sobre o papel da escola e o processo de leitura dos educandos diante dos avanços da sociedade moderna, e é a partir de uma compreensão desse papel que nortearmos nosso trabalho.

Sendo a instituição responsável por ensinar a ler, dentre outras coisas, a escola tem interpretado essa incumbência de maneira mecânica e estática, sem conferir sentido ao ler. Dessa forma, a leitura não é fonte de prazer e não tem significado para o educando, apenas reproduz o autoritarismo vigente na relação professor/aluno, bem como a relação de dominação existente na sociedade, de uma minoria detentora do poder que consegue impor seus valores a uma maioria que não tem os seus valores considerados.

Segundo Zilberman (1988), a prática da leitura foi promovida pela pedagogia do séc. XVIII, pois facultava a propagação dos ideais iluministas que a burguesia ascendente desejava impor à sociedade, até então dominada pela ideologia aristocrática, valorizando o saber e o raciocínio como modos de conhecer a realidade e atuar sobre ela. Ler passa a significar viver a realidade por intermédio do mundo transcrito no texto. A expansão dessa leitura, na escola, ocorre com a difusão do livro, através do aperfeiçoamento da imprensa mecânica e o barateamento do papel; com o aumento do número de formas de comunicação escrita, como por exemplo o jornal; e ainda, com o crescimento do número de gêneros literários destinados a agradar o gosto popular.

O acesso ao livro não só democratiza a leitura, mas proporciona controle e poder, o que só se acentua quando origina uma visão crítica e atuante, em que o leitor ao se situar diante do livro, também se situe diante do mundo que ele traduz.

Além de abrir caminhos e perspectivas de posicionamento crítico diante da realidade, a leitura também dá prazer, e este prazer levará as crianças leitoras a imaginarem conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados por seu pensamento, conforme afirma Bamberger (1998, p. 29): “Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho

¹ Profª AdjIV da UERN/Brasil e Doutoranda em Literatura para a Infância na Universidade do Minho/Portugal.

² Professor Auxiliar da Universidade do Minho/Portugal.

para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros” .

No entanto, o baixo poder aquisitivo da população brasileira, bem como a pouca formação escolar não favorece o desenvolvimento dessa atividade pelas famílias, e a escola torna-se para muitos, o lugar praticamente exclusivo para se ler.

A ação de ler caracteriza uma relação entre o indivíduo e o mundo que o cerca, o que não é uma ação mecânica, nem muito menos estática, mas 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.

Entendemos essa ação como uma ação complexa, que requer abstração, e reflexão, envolvendo as informações apresentadas pelo texto com o que o leitor já tem, caracterizado por Smith (1991) como o seu repertório de leitura.

Assim, longe de ser uma ação estática, mecânica e simples, ler, na verdade, segundo Araújo (1996, p.92):

(...) requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, quais sejam fazer previsões, inferências, categorizar, estabelecer relações e formular generalizações que possibilitam ao leitor aferir o sentido do texto. Esse processo de significação implica no uso da memória, da atenção, da imaginação e da representação desencadeadoras dos níveis mais sofisticados da abstração.

Considerada assim, a leitura é um processo de significação, de construção do conhecimento que envolve o indivíduo interagindo-o com o texto.

Entendendo dessa forma, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p.53) 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...".

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.

A leitura vista como compreensão, envolve um conjunto de habilidades que interagem linguagem e pensamento. Assim, precisamos conhecer os aspectos psicológicos e lingüísticos 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 atividade de compreensão, que integra leitor e texto num processo ativo de atribuição de significações. Como afirma Marcuschi (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.

Compartilham com essa idéia Brandão e Spinillo (1998, p. 271) quando afirmam:

[...] para se compreender um texto é necessário construir significados, criar uma rede de relações entre os enunciados, integrando as informações nele contidas e as partes que compõem este mesmo texto, fazer inferências, reconhecer e selecionar informações relevantes, e ainda, acionar conhecimentos de mundo e conhecimentos lingüísticos.

Dessa forma, o professor conhecendo como se dá o processo de compreensão do texto proporcionará ao aluno um contato maior com a escrita, ajudando-o, fazendo surgir inúmeras possibilidades de desenvolver um aprendizado da leitura que vá além da mera decodificação de textos à compreensão textual como um processo de desenvolvimento cognitivo construído ao longo de leituras significativas para o indivíduo.

As leituras realizadas na escola quase nunca correspondem aos desejos, anseios e objetivos de quem lê e, muitas vezes (o que é mais grave!), não se sabe nem para que se lê, 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, quando, ao contrário, deve ser um instrumento de transformação, pois nela é veiculado o saber que, se dominado, leva a questionamentos, discussão e compreensão do mundo que nos rodeia.

Os textos literários têm um papel importante nessa transformação, pois como Venturelli (1992, p.73) ressalta: "faz os homens mais sensíveis e estimula a imaginação. E homens com sensibilidade e imaginação são difíceis de se explorar, de

se reprimir. Essa é a grande função da literatura: criar gente inconformada com a realidade”.

Nossa experiência em pesquisas realizadas nas bibliotecas escolares da rede pública de ensino brasileira, em 1994³ e 1996⁴ sobre a relação desse espaço com a escola e a prática da leitura, fez com que percebêssemos que não há uma sistemática de trabalho direcionada para a leitura do texto literário, principalmente do gênero narrativo, o que fez com que sentíssemos a necessidade de conhecer como o trabalho escolar com a leitura ou com a literatura se dá na sala de aula, nas séries iniciais das escolas públicas.

Atualmente, sabemos que os dados do SAEB⁵ revelaram um baixo índice de compreensão de leitura nos alunos do Estado do Rio Grande do Norte. Além disso, os dados do PISA/2003⁶ em Portugal e no Brasil constataram uma compreensão leitora abaixo da média dos outros países que participaram dessa avaliação.

Uma outra condição que nos aguça o desenvolvimento de estudos sobre o uso da narrativa na formação de leitores é a nossa experiência enquanto líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento⁷ que direciona as suas atividades para pesquisas que possibilitem um fazer concreto, na escola, a partir de teóricos como: Freire (1983), Smith (1991), Cerrillo (2002), Azevedo (2006), Vygotsky (1989), Piaget (1975), Barthes (1973), Eco (2003), entre outros.

Outro fator de influência foram as disciplinas: “Leitura e Escrita” e “Literatura Infantil”⁸, ministradas na UERN, as quais estavam diretamente relacionadas com a formação de leitores, a partir de narrações e obras literárias para o público infantil, discutindo o fantástico e o maravilhosos nessas obras.

É importante ressaltar a leitura como uma atividade humana que busca compreender os significados da escrita; dessa forma, o leitor é um ser ativo que participa do processo, podendo concordar ou discordar e tirar suas próprias conclusões do texto lido.

³ Pesquisa realizada em Natal-RN (Nordeste do Brasil) que se constituiu em uma monografia do curso de especialização em Educação, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, em Natal-RN.

⁴ Pesquisa realizada em Mossoró-RN (Oeste do Estado do RN) que se constituiu em uma dissertação de mestrado.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil

⁶ Programme for International Student Assessment em que participam 42 países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça, Albânia, Argentina, Chile, Bulgária, Hong Kong, China, Indonésia, Israel, Macedônia, Peru e Tailândia.

⁷ Grupo de Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, cadastrado no CNPq desde 2002.

⁸ Disciplinas lecionadas no Curso de Pedagogia e Curso de Especialização da UERN/Mossoró.

Para Vygotsky (1989), essa atividade humana é constituída pelas relações do indivíduo com o mundo em que vive modificando a sua forma de pensar, o processo de interiorização de cada um, sendo assim fundamental a participação do aluno na sala de aula e a sua relação com sua vivência fora dela.

A leitura, vista assim como um processo, promovendo a interação entre o leitor e o texto, faz com que percebamos a necessidade de rever os procedimentos da utilização da leitura na escola, uma vez que, muitas vezes, a leitura se volta para o cumprimento de um conteúdo, sem se despertar para as possibilidades que ela pode oferecer, inclusive de prazer.

Podemos entender esse prazer através de Barthes (1973, p.63), quando diz que:

Estar com quem se ama e pensar noutra coisa: é assim que tenho os melhores pensamentos, é assim que invento melhor o que é necessário ao meu trabalho. O mesmo se passa com o texto: ele produz em mim o melhor prazer quando consegue fazer-se ouvir indirectamente; quando, ao lê-lo, sou levado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa. Não fico necessariamente cativado pelo texto de prazer; pode ser um acto ligeiro, complexo, ténue, quase irreflectido: movimento brusco da cabeça, como o de um pássaro que não ouve o que nós escutamos, que escuta o que nós não ouvimos.

Assim, o texto nos proporciona prazer ao levar-nos a outros lugares, indo além dele, através do que já se conhece, possibilitando ao leitor uma relação entre outros textos, outras leituras.

Smith (1991) ao falar sobre leitura nos possibilita entender que ler é inserir o texto numa teia de relações que envolve as informações apresentadas e as que o leitor já possui e que compõem o seu repertório. A compreensão da importância e utilidade da leitura pelos alunos será cultivada na escola quando se valorizar também leituras que o aluno traz do seu cotidiano.

A esse respeito, afirma Freire (1983, p.11) que o ato de ler não se esgota na decodificação da escrita, mas “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Isso significa dizer que atribuímos significados aos diversos símbolos encontrados no nosso dia a dia, seja uma fala, uma televisão, um jornal, ou até mesmo um objeto qualquer, pois nos proporcionam leituras próprias e diversas, e isso não pode deixar de ser considerado pela escola, para que o aluno perceba a vinculação existente entre a realidade e o que emana da leitura do texto literário. Segundo Martins (1993, p.30):

[...] o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se

também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

A leitura, vista dessa forma, começa antes do contato do leitor com o texto e vai além dele, o que faz com que o leitor seja atuante e o texto passe a ter sentido, pois o leitor agora o compreende, como afirma Silva (1986, p.26): “Ao leitor do texto literário cabe [...] não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando”.

Como ressalta Coimbra (1990) isso significaria transformar 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 as suas experiências, seus interesses e suas necessidades, faz com que surjam nela idéias 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.

No entanto, a escola ainda não possibilita a leitura como útil e prazerosa, e sim faz com que seja considerada como obrigação e como atividade que cansa, aborrece e dá trabalho.

Para que esse quadro seja revertido, a literatura deve ocupar um espaço privilegiado, em que a partir dela seja possível refletir sobre o mundo, bem como distanciar-se dele, numa perspectiva real e/ou fantasiosa; em que o leitor seja agente, interfira no texto com suas particularidades, escolhendo livremente suas próprias trilhas a seguir.

Neste sentido, a Teoria da Literatura, através de diferentes estudos e pesquisas, vem comprovando o caráter múltiplo, plurissignificativo que os textos literários possuem.

Segundo Lacan (1978), o texto literário apresenta dois níveis de discurso: o manifesto e o latente. O nível manifesto, que é mais superficial, com uma estrutura que transparece sob a forma de uma cadeia significante articulada em imagens, é aquele que se evidencia ao leitor. No interior dessa cadeia significante existem inúmeras entradas pelas quais é possível ingressar no nível mais profundo, o latente, o qual esconde vários sentidos à espera que o leitor os descubra.

Esses sentidos, a serem descobertos pelo leitor, possibilitam ao mesmo estabelecer relações diversas com suas experiências, fazendo-o ir além de um único significado, propiciando-o discutir, tirar conclusões, refletir, analisar, construir seu próprio conhecimento.

Na escola, o gênero narrativo é sinônimo de literatura, visto a disponibilidade dos alunos para esse gênero literário. Porém, os professores ainda não percebem a narrativa como um conteúdo ou uma atividade significativa, como verificado por Amarilha (1991)⁹ ao revelar que apenas 25% dos professores entrevistados afirmou trabalhar com literatura, e de forma assistemática.

Vários estudiosos sobre o assunto, como Colomer (2003), Held (1990), Bettelheim (1992), Albuquerque (2000) e Eco (2003) entre outros, ressaltam a importância dos contos na formação do leitor, visto que reúnem necessidades vitais: a busca de soluções para os problemas, a aventura, os sonhos que tornam possíveis os desejos.

Segundo Zen (1997, p.79-80) “a experiência nos tem mostrado que alunos de diferentes idades, nas séries iniciais, não só aceitam positivamente a presença dos contos como também solicitam-na freqüentemente”.

As narrativas são mais agradáveis, pois como o espírito infantil, são dinâmicas, ativas, movimentadas, repletas de novidades, peripécias, fatos interessantes, situações imprevistas.

Piaget (1975) afirma sobre a importância da narrativa na construção das primeiras representações verbais. Na narrativa, a linguagem deixa de acompanhar simplesmente o ato para reconstituir uma ação passada. A palavra passa a deixar de ser parte do ato para tornar-se uma reconstituição do passado, tendo a função de representação e de comunicação.

Percebemos então, que a narrativa além de um recurso de comunicação da criança, também é uma atividade significativa, de reconstituição, de representação, o que caracteriza uma ação do pensamento.

A estrutura da narrativa, segundo Amarilha (1997) proporciona um tipo de envolvimento emocional, no qual o leitor ao se identificar com os personagens passa a viver o jogo ficcional.

Assim, “Acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo da ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que exerce sobre o receptor” (AMARILHA, 1997, p.18).

A narrativa proporciona uma relação entre as expectativas do leitor, assim ela é percebida como uma seqüência de fatos que se conectam, com causas e

⁹ Pesquisa realizada no Nordeste do Brasil, especificamente na cidade de Natal-RN, em que se trabalhou com 13,6% das escolas da rede estadual de ensino em turmas de 1ª à 5ª série, tendo sido entrevistados 15 professores de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa).

conseqüências esperadas, como se os enredos da vida humana, representados no texto, sempre tivessem fim.

Essa organização de sentido dos fatos que a narrativa proporciona faz com que o leitor se sinta gratificado, pois mostra uma possibilidade de sentido que uma vida pode ter.

Vivendo, mesmo que temporariamente os conflitos, confusões, angústias, alegrias, tristezas, solidão, e outros sentimentos dos personagens das histórias, o leitor multiplica as suas experiências de vida, de mundo, sem correr nenhum risco. Os personagens passam ao leitor suas experiências, sem ser preciso que o leitor as vivenciem.

Toda essa vivência com a narrativa proporciona prazer, gosto pela leitura, significado no ato de ler, o que facilitará a leitura, e provavelmente, acarretará na formação de leitores, fazendo com que a escola atinja os seus objetivos, que são entre outros formar leitores críticos, atuantes, capazes de dar significado ao que lêem, sendo assim autónomo e participante da sociedade em que vive.

Diante disso, é possível levantarmos a seguinte questão norteadora: Como se dá a utilização do fantástico e do maravilhoso no ensino de língua portuguesa em turmas do 3º e 4º ano do Ensino Básico de escolas públicas no Brasil e em Portugal?

Com isso, pretendemos refletir sobre o trabalho atual dos professores de língua portuguesa no 3º e 4º ano da rede pública dos dois países, a partir da verificação da utilização da literatura infantil seja através dos livros ou através dos manuais didáticos, para que possamos apontar alternativas de melhoria em torno do ensino da nossa língua, especificamente no que diz respeito à formação de uma competência literária.

Para isso, identificaremos a relação existente entre as perspectivas do aluno e o que é trabalhado em sala de aula; proporcionaremos uma reflexão em torno da prática do professor a partir do uso da literatura infantil na sala de aula; bem como um despertar pelo interesse do leitor pelas leituras apresentadas; verificando a utilização do fantástico e do maravilhoso nessa faixa etária, e ainda buscaremos apontar alternativas de trabalho com a leitura numa perspectiva de compreensão e significado para o leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, Fátima. **A hora do conto**. Lisboa: Teorema, 2000.

AMARILHA, Marly (coord.). **O ensino de literatura infantil da 1.^a à 5.^a séries do 1.^o grau nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte**. Relatório parcial. Natal: CNPq/ UFRN/ Departamento de Educação, 1991.

ARAÚJO, Miriam Dantas de. Do Hábito de Ler à Leitura como Significado: Qual a diferença? In: AMARILHA, Marly (org.). 1^o Seminário Educação e Leitura. 1995, Natal, **Anais...**Natal, UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação, 1996. 178p.

AZEVEDO, Fernando. **Literatura Infantil e Leitores: da teoria às práticas**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1973.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997. 144p.

CERRILLO, Pedro; LARRANAGA, Elisa e YUBERO, Santiago. **Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, 2002.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

COIMBRA, Ivanê Dantas. Repensar a leitura na escola: uma preocupação necessária. In: **LEITURA: teoria e prática**. v.9., jun. 1990, p.25-28.

ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1983.

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

LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 15.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

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. e 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.

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

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZEN, Maria Isabel Dalla. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem linguística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.