

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MARLISE MARIA BATISTA MARTINELLI

ERA UMA VEZ... POR ONDE ANDA *CINDERELA*?
ESTUDO DE CASO DO CONTO DE FADAS *CINDERELA*,
NA CIDADE DE MARINGÁ – PR

MARINGÁ
2008

MARLISE MARIA BATISTA MARTINELLI

**ERA UMA VEZ... POR ONDE ANDA *CINDERELA*?
ESTUDO DE CASO DO CONTO DE FADAS *CINDERELA*,
NA CIDADE DE MARINGÁ – PR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Graciotto Silva.

MARINGÁ
2008

MARLISE MARIA BATISTA MARTINELLI

**ERA UMA VEZ... POR ONDE ANDA *CINDERELA*?
ESTUDO DE CASO DO CONTO DE FADAS *CINDERELA*,
NA CIDADE DE MARINGÁ – PR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovada em 04 de março de 2008

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Graciotto Silva – UEM / PLE

Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteadó Martha – UEM / PLE
Membro do corpo docente

Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza – UNESP / SP
Membro convidado

*Os que confiam no SENHOR
serão como o monte de Sião, que
não se abala, mas permanece para
sempre. Salmos 125:1*

AGRADECIMENTOS

Faço deste trabalho uma homenagem às pessoas mais importantes do meu mundo. Ronner, meu marido e companheiro de todas as horas, que soube compartilhar-me com os livros e que, nos momentos mais difíceis, esteve ao meu lado, me incentivando, não me deixando desistir dessa conquista e sempre disposto a dedicar horas para me ouvir. Obrigada, Amor!

Agradeço ao senhor Raul, meu pai, pelo amor e carinho que sempre recebi. Obrigada por ser um exemplo de homem atencioso, carinhoso, um homem que qualquer pessoa deste mundo gostaria de ter como pai. Sei que, em alguns momentos, durante os vários dias no hospital, as coisas não foram fáceis, mas, graças a Deus, passamos juntos por isso e estamos vencendo. Sua determinação e vontade de continuar me influenciaram muito.

À senhora Maria Helena, minha mãe, pelas orações, pelas palavras de conforto e força que muitas vezes me motivaram a continuar. Também lhe agradeço por ser esta mulher de personalidade forte, que me mostrou, ao longo da vida, como é importante ser sincera sem perder a delicadeza, ser forte sem abrir mão da feminilidade e por me ensinar a confiar em DEUS e a esperar por ELE, sempre.

Obrigada dona Maria e seu José, meus sogros, pelo incentivo e pelas palavras de ânimo, que muitas vezes me motivaram nessa caminhada. Agradeço também aos meus irmãos Rúbia e Raul; ao meu cunhado Rafael; aos meus sobrinhos Gustavo e Guilherme, pela compreensão e pelo apoio. Sei que estive muito ausente nesse período de estudos e vocês me sustentaram com suas orações. A ajuda de vocês foi muito importante.

Às minhas amigas de curso Ellis, Gilda, Cleiry, Fernanda e Marta Yumi, grandes exemplos de mulheres. Obrigada pelo ombro, pelo carinho e pelo incentivo para prosseguir.

Também é especial o meu agradecimento à Andréia Previati, secretária do curso de Mestrado, que, apesar da vida cheia de afazeres, sempre esteve disposta a me auxiliar naquilo que estava ao seu alcance.

Agradeço ainda ao precioso casal, Ademir e Cristina, meus amigos, por estarem ao meu lado nos momentos em que chorei e sorri, sempre com uma palavra doce, um elogio, um afago.

Obrigada, Professora Rosa Maria Graciotto Silva, por me mostrar os melhores caminhos para desenvolver este estudo e por acreditar que seríamos capazes de concluí-lo.

Um especial agradecimento às professoras Renata Junqueira de Souza e Alice Áurea

Penteado Martha, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Acima de tudo, agradeço ao meu querido Deus, por me dar força, inteligência, saúde, e por ter colocado cada uma dessas pessoas em minha vida. Eu peço a Ti, Senhor, que encha as suas vidas com toda a sorte de bênçãos.

Enfim, este trabalho leva o meu nome, mas gostaria que soubessem que ele nunca teria sido possível sem a imensa ajuda de todos vocês. O nome de cada um também está escrito em letras garrafais no meu coração! Muito obrigada!

RESUMO

Os contos de fadas tratam de temas que fazem parte da tradição de muitos povos, pois discutem questões universais, constituindo-se em histórias que são oferecidas aos leitores em vários momentos de suas vidas, da infância até a vida adulta, permitindo a criação de mundos de sonho e imaginação. Pelo fato de os contos de fadas compreenderem um amplo *corpus*, delimitamos como objeto de estudo em nossa pesquisa a obra *Cinderela*, já que a mesma consolidou-se como um dos textos mais conhecidos, encontrando-se presente, por meio de reedições, versões e adaptações em vários momentos literários e históricos de todo o mundo. Desse modo, torna-se pertinente um estudo de caso da referida obra, verificando não só a circulação do conto, mas, principalmente, a leitura prévia que alunos e educadoras do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maringá têm sobre os contos de fadas e, em específico, sobre o conto *Cinderela*. A fim de que nossos objetivos fossem alcançados, realizamos, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica, que compreendeu concepções de leitura, natureza e funções da literatura, sociologia da leitura e contos de fadas. Em um segundo momento, levantamos e obtivemos, em bibliotecas, livrarias e sebos, uma amostragem significativa dos diversos meios de circulação do conto *Cinderela*. No âmbito escolar, os instrumentos utilizados restringiram-se a questionários aplicados aos alunos e às educadoras da escola pesquisada. Observando os aspectos individuais, coletivos e sociais, levantamos as percepções dos leitores a respeito dos contos de fadas e da obra em questão. Analisando e confrontando os dados obtidos entre os sujeitos envolvidos, constatamos que o conhecimento prévio sobre a obra é o mesmo entre alunos e educadoras. Para estas, o trabalho com a leitura e com os contos de fadas é de suma importância. Contudo, observando as respostas dos alunos, tal desenvolvimento fica intrinsecamente relacionado ao posicionamento dos professores, o que reflete variáveis que os levaram a apreciar ou rejeitar a obra. Ressalta-se, assim, que a mediação é fundamental para que a leitura possa ser ampliada e diversificada.

Palavras-chave: Contos de Fadas. *Cinderela*. Mediação.

ABSTRACT

The fairytales deal with themes that make part of the tradition of many people, because they discuss universal questions. Besides, they exemplify texts that are offered to readers in various moments of their lives, from the childhood to the adult life, allowing the creation of worlds of dream and imagination around and from texts. By the fact that the fairytales include a wide corpus, our search is limited in the study of the work *Cinderella*, as this one consolidated as one of the best known texts, because it is present, through re-editions, versions and adaptations in various literary and historic moments in all the world. Thereby, it becomes pertinent a case study of the said work, verifying not just the circulation of the tale, but mainly, the previous reading that some students and educators of the secondary education of a public school of Maringá have about fairytales and, in specific, of *Cinderella* tale. In order to achieve our objectives, we carried out, firstly, a bibliographic research that included reading conceptions, nature and functions of literature, reading sociology and fairytales. In a second moment, we carried out a survey and could find in libraries, bookstores and stores of old books a significant sample of the various means of circulation of the tale *Cinderella*. In the school scope, the used instruments were restricted to questionnaires applied to the students and educators of the researched school. Observing the individual, collective and social aspects of the readers, we carried out a survey about the fairytales and the work in question. Analyzing and confronting the obtained among the involved subjects, we noticed that the previous knowledge about the work is the same among students and educators. For them, the work with reading and with the fairytales is very important. However, observing the students' answers, such development gets intrinsically related with the teachers' position, what reflects some possible variables that took them to appreciate or reject the work. Such fact emphasizes that the mediation is fundamental for the reading be enlarged and diversified.

Keywords: Fairytales. *Cinderella*. Mediation.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1.1 O estado da questão	4
1.2 Procedimentos metodológicos	5
1.2.1 A seleção dos sujeitos	6
1.2.2 O contexto	7
1.2.3 Os instrumentos	8
1.2.4 A Organização da dissertação	10
CAPÍTULO II – Fundamentação teórica	12
2.1 Leitura	12
2.1.1 Leitura no Brasil: alguns apontamentos	13
2.1.2 Conceitos de leitura	16
2.1.3 Leitura na escola	21
2.2 Literatura: natureza e função	25
2.2.1 Leitura literária	27
2.3 Sociologia da leitura	34
CAPÍTULO III – Em pauta: o conto de fadas <i>Cinderela</i>	41
3.1 <i>Cinderela</i> : um conto com muitas versões e adaptações	49
3.2 A circulação do conto de fadas <i>Cinderela</i>	54
CAPÍTULO IV – O conto de fadas <i>Cinderela</i> em contexto escolar	75
4.1 Questionário aplicado às educadoras	75
4.2 Questionário aplicado aos alunos	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1222
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1277
APÊNDICES	1333
APÊNDICE 1–A QUESTIONÁRIO DA SUPERVISORA	1344
APÊNDICE 1–B QUESTIONÁRIO DAS PROFESSORAS	1377
APÊNDICE 1–C QUESTIONÁRIO DA BIBLIOTECÁRIA	14040
APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	1433

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Circulação do conto de fadas <i>Cinderela</i> , na cidade de Maringá.....	71
Tabela 2 – Conceito de leitura	76
Tabela 3 – Importância da leitura: na profissão, na vida pessoal, na vida dos alunos e das pessoas em geral	78
Tabela 4 – Leitura recente	79
Tabela 5 – Motivo que facilita ou dificulta a leitura.....	80
Tabela 6 – Preferência de leitura	80
Tabela 7 – Frequência de leitura.....	81
Tabela 8 – Importância da leitura, gosto por obras literárias e autor preferido	82
Tabela 9 – Leituras na infância e por quem eram indicadas.....	84
Tabela 10 – Nível de leitor	85
Tabela 11 – Conhecimento sobre contos de fadas	86
Tabela 12 – Conto de fadas, <i>Cinderela</i> , versões/adaptações	88
Tabela 13 – Leitura dos alunos	89
Tabela 14 – Escolha dos livros para os alunos	91
Tabela 15 – Textos e atividades de leitura para os alunos	92
Tabela 16 – Contos de fadas lidos pelos alunos	93
Tabela 17 – Importância da leitura de contos de fadas pelos alunos	94
Tabela 18 – Atividades relacionadas ao conto de fadas	95
Tabela 19 – Conto de fadas <i>Cinderela</i>	97
Tabela 20 – Projeto de incentivo à leitura	98
Tabela 21 – Biblioteca	99
Tabela 22 – Versões/adaptações do conto <i>Cinderela</i> , na biblioteca da escola.....	99
Tabela 23 – Número de alunos em cada série.....	100
Tabela 24 – Profissão e escolarização dos pais – 3ª série.....	101
Tabela 25 – Profissão e escolarização dos pais – 4ª série.....	102
Tabela 26 – Gosto pela leitura	104
Tabela 27 – Conto de fadas – 3ª série	105
Tabela 28 – Conto de fadas – 4ª série	105
Tabela 29 – Leitura de conto de fadas	106
Tabela 30 – Gosto por conto de fadas.....	107
Tabela 31 – Conto de fadas.....	108
Tabela 32 – Resumo do conto de fadas <i>Cinderela</i>	110
Tabela 33 – Exemplos de resumos dos alunos, textos com mais detalhes	111
Tabela 34 – Exemplos de resumos dos alunos, textos resumidos	111
Tabela 35 – Exemplos de resumos dos alunos, outros contos	111
Tabela 36 – Acesso ao conto de fadas <i>Cinderela</i>	112
Tabela 37 – Outras versões do conto <i>Cinderela</i>	112
Tabela 38 – Personagem parecida – 3ª série.....	113
Tabela 39 – Personagem parecida – 4ª série.....	113
Tabela 40 – Personagem que lembra outras pessoas	115
Tabela 41 – Personagem que os alunos mais gostam	116
Tabela 42 – Personagem de que menos gosta.....	117
Tabela 43 – Personagem amiga – 3ª série.....	118
Tabela 44 – Personagem amiga – 4ª série.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Lazer dos alunos	103
Gráfico 2 – Resumo do conto de fadas <i>Cinderela</i>	109

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Em todas as civilizações e desde as mais remotas origens, o ser humano ansiou por se comunicar. Dentre as mais variadas formas de expressão artística, a prática de contar histórias sempre esteve presente em nossas vidas, ocupando um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades.

Toda criança chega à escola sabendo contar histórias, relatar algo, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos. Porém, esta habilidade básica para narrar ainda está longe da riqueza e diversidade que a narração pode apresentar em sua forma escrita.

Sob esse aspecto, verificamos que a literatura utiliza os mais variados tipos de textos (conto, romance, crônica, poesia etc.) e, assim, representa uma possibilidade para que o aluno possa ampliar seu conhecimento de vida. A literatura infantil, desde seu reconhecimento, pode ser exemplificada como uma das que mais contribuiu para o desenvolvimento do leitor. No entanto, serviu, muitas vezes, de escudo para outros fins, como os moralistas, por exemplo. Frequentemente, a produção literária era financiada por uma determinada elite e resumia-se a tentar refletir os valores endossados por essa classe. Outras vezes, rebelava-se contra a tradição instituída e tentava semear novos conceitos sobre a realidade que ela imaginava ser ideal.

Muitos estudiosos começaram a se interessar pela educação dos pequenos e muitos estudos se empenharam em conhecer o desenvolvimento cognitivo da criança e como ocorria a aprendizagem, nascendo, desse modo, o desejo de atender de forma diferenciada a criança, principalmente no seu aspecto cognitivo e no seu desenvolvimento intelectual. Surge, assim, a preocupação em oferecer para este leitor materiais lúdicos e didáticos que contribuíssem para seu desenvolvimento. Dentre estes, destacam-se os livros literários infantis:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranqüilidade, e tantas outras mais (...) Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Desse modo, vemos que, mesmo sem estar alfabetizada, a criança deve ter contato com a literatura, para que assim possa ir assimilando e exercitando novas perspectivas de leitura. É notório que, diante do grande avanço tecnológico, dos novos hábitos culturais, bem como da organização das famílias, que sofreram e sofrem alterações tanto positivas quanto negativas, a leitura de obras literárias sofra alguma resistência dos alunos, mas a realização de

atividades que promovam a leitura minimize possível postura.

Contudo, apesar de observarmos a importância do acesso das crianças à literatura, percebemos que grande parte dos alunos encontra na escola a única fonte de contato com as obras literárias. Assim, faz-se necessário que a escola busque meios para tornar a atividade com textos cada vez mais constante e prazerosa.

Nesse contexto, os contos de fadas exemplificam os textos que são oferecidos às crianças e que compreendem as primeiras histórias com as quais nos deparamos e em torno das quais criamos mundos de sonho e imaginação. Segundo Bonaventure (1992), os contos de fadas são relatos populares que perpassam o sagrado e o profano, o trágico e o humorístico. Caracterizam-se pela presença de seres, objetos e lugares sobrenaturais: bruxas, fadas, dragões e reinos que existem fora da lógica real do tempo. São facilmente adaptados à mentalidade infantil porque apresentam um número restrito de personagens, normalmente colocadas em situação de motivações opostas, tais como: generosidade e egoísmo, a confiança e a traição, o amor e o ódio, a bondade e a maldade, dentre outras.

Por meio dos contos de fadas, a criança começa a buscar alguns significados para sua existência, desenvolve recursos interiores, de modo que as emoções, a imaginação e o intelecto se desenvolvem simultaneamente.

Estudos sobre obras destinadas ao público infantil são relevantes, pois podem auxiliar os mediadores de leitura. Dentre tais estudos, constatamos que os contos de fadas são estudados não apenas pela crítica literária, mas por profissionais das áreas das ciências sociais, da pedagogia, psicologia, psicanálise, entre outras.

De certa forma, os contos de fadas se parecem com sonhos, uma vez que vão surgindo, de imagem em imagem, de cena em cena, com rapidez mágica e transportando o leitor para lugares onde tudo pode acontecer. Como se expressa Bonaventure (1992, p. 20), “[o conto de fadas] é como um reflexo da percepção que o ser humano teve de si mesmo, séculos afora. Em poucas imagens, condensa rapidamente o essencial de anos de experiência e conflitos.”

Os contos de fadas falam à imaginação e ao coração. Foram inventados para provocar encantamento, reproduzem nossas tradições culturais e, por isso, a forma de narrar tem tanta importância quanto o conteúdo. Como representam o universo infantil, trabalhá-los na escola possibilita a ampliação do leque de oportunidades para a formação do leitor. Através desse tipo de texto, o leitor entra em contato, por exemplo, com as características que compõem o texto narrativo, o que auxilia na organização do pensamento, pois, ao apresentar a sequência das ações, o leitor compreende o texto lido e ainda pode melhorar os próprios

textos. Além disso, tais textos desenvolvem a criatividade, em virtude da riqueza que possuem na sua diversidade de significados.

Pelo fato de os contos de fadas compreenderem um amplo *corpus*, delimitamos como objeto de estudo em nossa pesquisa a obra *Cinderela*, já que a mesma consolidou-se como um dos textos infantis mais conhecidos, encontrando-se presente, através das reedições, adaptações e versões em vários momentos, tanto na literatura impressa quanto nas versões teatrais e cinematográficas.

Feitas essas considerações, podemos afirmar, de forma mais delimitada, que a obra que compreende nosso *corpus*, *Cinderela*, é um conto de fadas representativo da literatura infantil e, por isso, entendemos ser pertinente um estudo sobre essa obra. Tendo isso em vista, pretendemos verificar como o conto de fadas apresenta-se nos principais meios de circulação de uma obra, isto é, em bibliotecas (municipal e escolares), sebos e livraria. Além disso, nosso trabalho procura, principalmente, constatar qual o conhecimento prévio que alunos e suas educadoras têm do conto *Cinderela*.

Com o desenvolvimento desta dissertação, pretendemos, portanto, refletir sobre a relevância que os contos de fadas, especificamente *Cinderela*, apresentam para um grupo de leitores. Ao eleger esta temática, buscamos um tema que fosse instigante e desafiador. Assim, durante o período em que cursamos ainda como aluna não-regular a disciplina teórica do curso de Mestrado em Letras *Literatura infantil e juvenil: história e ensino*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Graciotto Silva, tínhamos o intuito de desenvolver esse estudo.

Podemos afirmar, ainda, que a contribuição imediata será revertida para a nossa prática docente, pois teremos em mãos um amplo painel dos hábitos de leitura e das preferências de um grupo de educadoras e de seus alunos, informações que serão úteis para possíveis trabalhos mais efetivos com a literatura em ambiente escolar. Além disso, nossa pesquisa pode auxiliar no desenvolvimento de futuras pesquisas para o desenvolvimento e a ampliação do gosto de leitura pelos alunos, devido às questões sociológicas que pretendemos abordar.

Para isso, apresentamos um estudo de caso que revela particularidades de um grupo formado por duas turmas do Ensino Fundamental (3^a e 4^a séries), bem como de suas educadoras (supervisora, professoras e bibliotecária).

1.1 O ESTADO DA QUESTÃO

Entre as pesquisas que abordam o conto de fadas *Cinderela*, citamos a dissertação de mestrado de Mendes (1992)¹, *Em Busca dos Contos Perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. O trabalho enfocou o papel das personagens femininas nos textos de *Contos de Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, verificando suas conotações literárias, psíquicas, pedagógicas e ideológicas, texto que deu origem ao livro, com o mesmo título, publicado em 2000.

Costa (1995), em sua dissertação *Cinderela nos entrelaces da tradição*, buscou comparar algumas versões existentes com versões baianas do conto de fadas, confirmando, assim, a hipótese de ser *O caranguejinho dourado* uma variante regional de *Cinderela* e que, apesar de haver algumas adequações regionais, o universo simbólico, característico do conto de fadas, é mantido.

Encontramos também a dissertação de Gil (2001), *Em busca do sapatinho de cristal: as adaptações do conto de fadas Cinderela*, que analisa o elemento mágico em diferentes versões do conto de fadas, tomando como base teórica estudos da psicanalista Maria Louise Von Franz.

Pitta (2002), em *Uma vez Cinderela ... sempre Cinderela? – uma análise do mito enquanto paradigma nos contos de fadas através dos tempos*, apresenta uma discussão resultante de sua dissertação de mestrado, que, por sua vez, realiza um resgate histórico do conto de fadas e um estudo comparativo entre o conto *Cinderela* dos Irmãos Grimm e o conto *Cinderela uma biografia autorizada* de Paula Mastroberti.

Abramowicz (1997), na tese *Histórias e contos de mulheres*, focaliza as imagens de mulheres consagradas e celebradas por Charles Perrault em seus contos de fadas (*A Bela Adormecida*, *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho*), vislumbrando a constituição e as características dessas personagens em um determinado contexto histórico.

O que fica evidente nos trabalhos citados é a multiplicidade de aplicações que o conto de fadas pode assumir, tendo em vista que os campos de aplicação podem compreender, por exemplo, a literatura, a dramaturgia e a psicanálise. Outra possibilidade de abordagem seria a circulação e recepção da obra. Nosso estudo se atém à circulação do conto, pois nosso objetivo é verificar, através de questionários, qual o conhecimento que os alunos das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, bem como suas professoras, a bibliotecária e a supervisora têm

¹ O nome das instituições em que os trabalhos citados foram defendidos encontra-se nas Referências Bibliográficas.

do conto de fadas *Cinderela*, pautando-nos nos fundamentos da sociologia da leitura.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa extrapola aquelas situações restritas ao espaço da sala de aula, para também verificar de que modo a vivência do indivíduo leitor pode influenciar os seus modos de ler e os seus hábitos de leitura. Acreditamos que a observação de tais aspectos pode redimensionar a prática docente com o texto literário em sala de aula.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui uma trajetória metodológica que compreende um estudo de caso sob o ponto de vista quanti-qualitativo. Com respeito ao estudo de caso, sabemos que este investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real. Assim,

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico. [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos bem definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar aos outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Good e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17).

Quanto à prática do estudo de caso, segundo os autores citados, cada caso é único e singular, portanto a generalização das possibilidades encontradas é mínima, uma vez que nosso interesse está pautado em uma instância específica. Vale observar também que, mesmo utilizando medidas para atribuir maior objetividade e postura científica ao trabalho, a interpretação será sempre influenciada pelos valores pessoais do pesquisador, os quais, por sua vez, são construídos historicamente e socialmente. Para Lüdke e André (1986), essa é uma característica de toda pesquisa, pois sendo uma atividade humana e social, inevitavelmente refletirá os princípios considerados na sociedade, no momento histórico de sua produção.

Com relação ao estudo qualitativo, Monteiro (1991) afirma que o termo “qualitativo” refere-se a questões metodológicas que enfocam a compreensão e interação entre pesquisador e membros das situações investigadas. Tal estudo visa à descoberta, enfatiza a interpretação em determinado contexto e busca retratar a realidade de forma mais profunda. Para alcançar estes objetivos, usa várias fontes de informação e representa diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social.

Ainda sob este aspecto, Lüdke e André (1986) afirmam que os procedimentos a

serem adotados pelo pesquisador devem ser os seguintes: escolher o local em que realizará o estudo; estabelecer os contatos prévios para iniciar o trabalho; focalizar os dados mais importantes; e, por fim, explicar a realidade observada.

No que diz respeito às técnicas quantitativas, que também são verificadas neste trabalho por meio de descrições e exposições de números estatísticos, quer seja por gráficos ou por tabelas, elas apontam para determinadas conclusões e análises. Isso significa que essas informações passam por uma interpretação, o que enriquece a descrição e o entendimento do fenômeno estudado. Conforme Chizzotti (2000, p. 70), as análises quantitativas “pressupõem a interdependência das partes em relação ao todo, e visam construir um modelo ou um quadro amplo teórico aplicável à análise do sistema sócio-cultural a partir das semelhanças e diferenças entre tipos de sistemas diferentes.”

Em vista disso, as indagações que compõem os questionários que aplicamos são ora abertas, ora objetivas, o que explica a denominação quanti-qualitativa de nossa pesquisa.

1.2.1 A seleção dos sujeitos

Como mencionamos, este trabalho trata da averiguação do conhecimento prévio sobre contos de fadas, em particular da obra *Cinderela*, de dois grupos de leitores. O primeiro é composto por estudantes de duas turmas do Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries), e o segundo, por suas respectivas professoras, pela supervisora² e bibliotecária³ de uma escola estadual localizada na cidade de Maringá-PR.

Gostaríamos de mencionar ainda que, quando visitamos a escola e expusemos nosso projeto para a diretora do referido estabelecimento, ela nos encaminhou para uma conversa

² No Estado do Paraná, auxiliando na direção de cada escola, havia dois funcionários: o supervisor, que trabalhava com os professores, e o coordenador, que estava mais voltado para os interesses e problemas dos alunos. Muitas vezes, as respectivas funções se misturavam e ambos trabalhavam juntos. No entanto, com a implementação de uma nova política de governo que não admite a divisão de tarefas pedagógicas, está sendo implantada a equipe pedagógica, formada exclusivamente por pedagogos, mas sem as divisões anteriores. Assim, cada escola terá uma equipe pedagógica segundo o número de alunos (1, 2 ou até 3 pedagogos). A função dessa equipe é fazer com que o projeto político-pedagógico da escola possa ser desenvolvido; para tanto, devem trabalhar, juntamente com a direção, professores, alunos e pais, visando a alcançar a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. (Informações obtidas no site http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/def_index.php?PHPSESSID=2008020815382181). Apesar dessa mudança, mencionaremos no nosso texto a função de supervisora, pois esta foi definida pela direção da escola, que até o momento da realização da pesquisa, ainda não tinha se adequado à nova política.

³ Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, a função de bibliotecária pode ser desenvolvida por um técnico administrativo, por um auxiliar de administração ou, até mesmo, por um professor readaptado. No caso da escola pesquisada, a função de bibliotecária é exercida por uma auxiliar administrativa.

com a supervisora, com a qual definimos, em conjunto, que as séries mais indicadas para participar de nossa pesquisa seriam a 3ª ou a 4ª série do Ensino Fundamental. Dessa forma, decidimos realizar o trabalho com as duas séries, sendo uma do período matutino e a outra do vespertino, para verificar a existência de possíveis semelhanças e/ou diferenças no conto referenciado pelos sujeitos envolvidos. Nossa pesquisa também envolveu as professoras das referidas turmas e, ainda, a supervisora e a bibliotecária da escola.

Com base nos dados obtidos, buscamos confrontar as questões dos alunos e das educadoras envolvidas nesse processo de ensino. Ressaltamos que, devido a questões éticas, os nomes da instituição de ensino e dos sujeitos envolvidos não serão divulgados. Para facilitar a redação textual, denominamos a professora da 3ª série como Professora 1 (P-1), a professora da 4ª série como Professora 2 (P-2), sendo que a supervisora e a bibliotecária são identificadas pelas funções que desempenham. Dos 53 alunos que participaram desta pesquisa, 28 são da 3ª série, sendo 13 meninos e 15 meninas, e 25 são da 4ª série, compreendendo 14 meninos e 11 meninas.

1.2.2 O contexto

A escola estadual mencionada situa-se no município de Maringá-PR. A cidade surgiu no período de ouro do ciclo do café e, atualmente, apresenta diversificada produção agrícola, composta de soja, algodão, milho, cana-de-açúcar, trigo, sendo também grande produtora do bicho-da-seda. Os setores industriais de maior destaque são: alimentação, confecção, agroindústria, metal-mecânico, entre outros.

Maringá situa-se geograficamente no Noroeste do Paraná e possui, aproximadamente, 330.000 habitantes. A cidade é constituída por diversas etnias, formando um meio cultural múltiplo, em função da corrente migratória que veio para cá, como as colônias japonesa, portuguesa, árabe, alemã e italiana, que muito enriqueceram a cultura do Município, com a preservação de suas tradições e de seu folclore.

Na área de cultura e lazer, Maringá apresenta boas opções, tais como: três teatros, três shoppings, dois cinemas, várias praças, bosques e um parque municipal para visitação pública.

No campo educacional, a cidade tem se tornado referência para todo o Estado, pois apresenta uma universidade estadual (UEM) e outras cinco particulares, o que faz de Maringá

um pólo estudantil. Voltando nosso olhar para o Ensino Fundamental, vemos que o município conta, ainda, com trinta e duas escolas estaduais, e trinta e seis municipais que também oferecem tal ensino. Convém mencionar, ainda, as escolas particulares e as escolas especializadas, como é o caso da APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) e da ANPACIM (Associação Norte-Paranaense de Áudio Comunicação Infantil).

A escola estadual que faz parte do *corpus* do nosso trabalho é constituída por aproximadamente 1500 alunos e realiza atividades letivas nos três turnos. O estabelecimento contempla o ciclo completo, do primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Fundada em 1956, atualmente apresenta 51 turmas distribuídas nos três turnos letivos, sendo que 12 turmas representam o Ensino Fundamental. Além das salas de aulas, a escola possui biblioteca, sala de informática, quadra de esportes, cantina e demais dependências administrativas.

1.2.3 Os instrumentos

A coleta de dados precisa apresentar, de forma clara, os instrumentos para a obtenção de informações, para que assim a pesquisa possa obter cunho técnico e científico. Dessa forma, escolhemos como instrumento de pesquisa dois tipos de questionário: um para as educadoras e outro para os alunos. Com a preocupação de traçar um panorama socioeconômico-cultural, os questionários têm como finalidade verificar em que medida os referidos dados estão relacionados com o posicionamento dos envolvidos nesta pesquisa. As perguntas também buscam atender ao objetivo primordial da pesquisa, ou seja, verificar a leitura prévia dos contos de fadas e, em especial, da obra *Cinderela* pelos educadores e alunos, bem como os aspectos que norteiam esse processo.

A primeira parte dos questionários (apêndice 1) corresponde às questões destinadas às educadoras (uma supervisora, duas professoras e uma bibliotecária). A segunda (apêndice 2) refere-se aos alunos de duas turmas (uma da 3ª série do Ensino Fundamental e outra da 4ª série).

A aplicação dos questionários às educadoras desenvolveu-se entre os dias vinte e trinta de junho de 2007, conforme orientação da diretora da escola. A bibliotecária e a supervisora permanecem na escola no período matutino e vespertino, enquanto a professora da 3ª série trabalha nesta escola apenas de manhã e a professora da 4ª série apenas no período

da tarde.

O questionário voltado para as profissionais do ensino apresenta algumas especificidades com relação à função por elas desempenhada. O questionário direcionado à supervisora possui 29 questões, e o da bibliotecária e das professoras apresentam 32 questões, pois há questões próprias para cada um desses três grupos. Assim, há questões próprias para a supervisora e bibliotecária, como o seguinte exemplo: “A escola tem um projeto de incentivo à leitura? Como ele é?”. Outro exemplo é uma questão que só o questionário da bibliotecária contempla: “As crianças têm livre acesso aos livros? Como funciona?”. Ou ainda: “Qual(is) versão(ões) a biblioteca da escola oferece da obra *Cinderela*?”. Estas são questões que correspondem diretamente ao trabalho desenvolvido pela bibliotecária, por isso foram dirigidas somente a esta entrevistada. Da mesma forma, isso ocorre com os questionários endereçados às professoras, que também possuem questões voltadas para sua área de atuação, tais como: “Que critérios você usa para escolher os livros de literatura para seus alunos? Por que você usa esses critérios?”; “Com que frequência seus alunos lêem? Por que eles lêem?”. Foram, portanto, tais peculiaridades de cada educadora que nos levaram ao estabelecimento dessas diferenciações entre os questionários direcionados às profissionais envolvidas nesta pesquisa.

De forma mais sucinta, o questionário para as educadoras apresenta as questões assim distribuídas: 1 a 6, que retratam um panorama sócio-econômico das respondentes (nome, data de nascimento, escolaridade, cargo profissional, carga horária...); 7 a 18, que contemplam questões mais voltadas para a leitura e literatura; 19 a 21, que apresentam questões que visam ao conhecimento acerca dos contos de fadas, em especial de *Cinderela*; e as demais questões estariam voltadas para a prática docente de cada educadora, ressaltando as especificidades comentadas anteriormente.

No que diz respeito ao questionário dirigido aos alunos, podemos dizer que é idêntico, tanto para os alunos da 3ª série, quanto para os da 4ª. O questionário (apêndice 2) está composto por 16 questões, sendo que as três primeiras procuram verificar as identificações preliminares dos alunos, como nome, sexo, idade e, com isso, traçar um breve panorama sócio-econômico dos educandos. As questões de número 4 a 7 estão relacionadas às atividades de leitura em geral e de leitura de contos de fadas. As demais questões voltam-se, mais especificamente, para o conto de fadas *Cinderela*.

Esses questionários foram entregues aos alunos no dia 08/08/07 pela pesquisadora, que conduziu todo o processo com os alunos envolvidos na pesquisa. Essa data foi previamente agendada com a supervisora e com as referidas professoras de cada série, para

que a pesquisa fosse realizada no mesmo dia, nas duas turmas. Dessa forma, a 3ª série foi a primeira turma que recebeu os questionários, pois correspondia ao período matutino e, no período vespertino, realizamos a pesquisa com a 4ª série. Logo após a entrega dos questionários, orientamos os alunos para que respondessem às questões segundo seus conhecimentos; assim, os alunos tiveram liberdade para responder ao questionário. Tais respostas não tiveram nenhuma intervenção nossa nem sequer das professoras das turmas envolvidas na pesquisa.

Vale ressaltar que as educadoras e também os alunos não receberam nenhuma orientação prévia da pesquisadora sobre o questionário a que estariam respondendo. Contudo, as educadoras tiveram a oportunidade, devido à sugestão da própria diretora da escola, de responder aos questionários em suas casas. O questionário dos alunos foi entregue e respondido no mesmo dia durante o período letivo.

Os dados obtidos por meio das respostas das educadoras e posteriormente dos alunos são apresentados e analisados nesta pesquisa. Antes, convém ressaltar que os dados, conforme Lüdke e André (1986), não devem ser tratados como algo já existente e pronto para a simples coleta, mas como algo construído mediante análise e interpretação dos registros a partir das observações realizadas pelo pesquisador, pois a forma de interpretar os dados presentificados neste trabalho é aceitável no contexto histórico em que ele se insere.

1.2.4 A Organização da dissertação

Para uma melhor compreensão dos objetivos, apresentamos este trabalho em 5 capítulos que, por sua vez, se subdividem. Na **Introdução**, encontram-se delimitados a escolha do tema, os objetivos, a justificativa, o estado da questão e os procedimentos metodológicos. Ainda neste capítulo são apresentados os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos envolvidos e também para a coleta e análise dos dados levantados.

O capítulo 2, que apresenta a **Fundamentação teórica**, subdivide-se em 3 tópicos dedicados à abordagem do referencial teórico que embasou esta pesquisa. Primeiramente, discutimos as noções que envolvem a leitura. Assim, fizemos apontamentos sobre a leitura no Brasil; na seqüência, apresentamos os conceitos de leitura discutidos por vários autores; finalmente, discorreremos sobre a leitura na escola. O tópico seguinte refere-se à natureza e função relacionadas à literatura e a questões referentes à leitura do texto literário. No terceiro

tópico, apresentamos as noções preliminares e os conceitos que envolvem a Sociologia da Leitura, baseando-nos em pesquisas de Escarpit, Arnold Hauser, Robert Darton, Michéle Petit, Antonio Candido e Vera Teixeira de Aguiar, que pretendem valorizar o leitor e as influências nele exercidas pelas condições sociais.

No capítulo 3, intitulado **Em pauta: o conto de fadas *Cinderela***, são abordadas noções de literatura infantil. Na seqüência, analisamos pontos característicos dos contos de fadas e, posteriormente, nos pautamos no conto *Cinderela*. Abordamos, inicialmente, as origens do referido conto e depois realizamos um panorama das versões que podem ser encontradas em variados meios de circulação (bibliotecas, sebos e livraria), na cidade de Maringá.

O capítulo 4, voltado para **O conto de fadas *Cinderela* em contexto escolar**, é subdividido em duas partes. A primeira reflete os resultados dos questionários feitos com as professoras, a supervisora e a bibliotecária da escola pesquisada; a segunda expõe os resultados dos questionários respondidos pelos alunos. Descrevemos e analisamos as considerações feitas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, além de apresentarmos o perfil sócio-econômico cultural dos mesmos.

No último capítulo, delineamos nossas **Considerações Finais**, procurando identificar se os objetivos propostos por este estudo foram alcançados. Apresentamos, ainda, as Referências Bibliográficas e os Apêndices, sendo este último item composto pelos questionários utilizados para a realização do estudo de caso.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentadas as concepções teóricas básicas que envolvem esta pesquisa. Trata-se de questões referentes à leitura, sua relação com a escola, bem como questões a respeito de literatura, leitura literária e sociologia da leitura.

2.1 LEITURA

Desde o início de sua relação com o mundo, na era primitiva da sua história, o homem já estabelecia relações com a natureza e com outros homens, sem as quais seria impossível sua sobrevivência. Uma das formas por meio da qual o homem pode estabelecer tais relações é a leitura. Mas é apenas a partir da segunda metade do século XX que as preocupações com a leitura na escola passam a fazer parte do currículo escolar. Tais preocupações são direcionadas para perspectivas que concebem a leitura como um ato que vai além da decodificação passiva dos sinais gráficos que compõem o texto, passando pela questão da interpretação e pela compreensão, levando, com isso, o leitor a tomar uma postura reflexiva e crítica diante da realidade.

Fazendo uma retrospectiva sobre o assunto, a leitura pode ser compreendida como um processo historicamente estabelecido, que agrega e demonstra os desejos da sociedade. Quando temos uma sociedade dividida em classes diferenciadas e desiguais, a leitura pode ser um instrumento para controlar e reproduzir as estruturas sociais, privilegiando, muitas vezes, os detentores do poder. Conforme Silva (1993), podemos fazer múltiplos usos da leitura, como buscar conhecimentos, adquirir informações ou desenvolver senso crítico e posicionamentos sobre os mais variados assuntos.

Em uma vertente dialética, a leitura se apresenta como um veículo de conscientização e aproxima os indivíduos da produção cultural, facilitando, assim, o acesso ao conhecimento. Conseqüentemente, indivíduos leitores críticos são imunizados contra o pensamento ideológico dominante. Por meio da linguagem, obtemos os materiais a serem lidos (textos) que envolvem todas as formas que geram comunicação entre os indivíduos. A escola, por sua vez, traça as diretrizes para a leitura, pois, muitas vezes, é através dela que o aluno tem contato com os textos. Assim, a escola delimita uma trajetória de leitura que tem seu início na alfabetização e acompanha o aluno em todo seu percurso acadêmico.

De acordo com Zilberman e Silva (1990), a escola que segue um determinado padrão de ensino sem querer modificá-lo está assumindo, também, um tipo de leitura reprodutora, parafraseando o texto, copiando a visão hierarquizada e dominadora.

No entanto, a leitura tem seu início na vida de qualquer indivíduo muito antes do ingresso na escola. Ela começa a partir do momento em que estabelecemos relações com as pessoas e com o mundo que nos cerca, pois ler não é apenas decodificar, mas compreender as informações que o ambiente transmite, as quais podem ser veiculadas por meio de códigos escritos, palavras, sinais, entre outras formas de comunicação. Em face disso, Martins (2000, p. 33)⁴ destaca que “[...] ler significa, também, aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios [...]”.

Segundo Freire (1988)⁵, a leitura do mundo, das coisas que nos cercam e do ambiente em que estamos inseridos precede sempre a leitura da palavra escrita. O ato de ler ocorre em sua experiência existencial. Primeiro, a leitura do mundo em que se movimenta; depois, a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo da escolarização, é a leitura da palavra mundo.

Freire (1988), nesta perspectiva, destaca que a leitura do mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo e transformá-lo por meio de uma prática consciente. Esse movimento dinâmico é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização que deveria vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, carregada da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. Nessa proposta, a leitura é a criação ou a montagem da expressão escrita e oral.

2.1.1 Leitura no Brasil: alguns apontamentos

Observamos que, no Brasil, as discussões a respeito da leitura têm sido intensificadas, visando a discutir, dentre muitos pontos, a aquisição, o desenvolvimento e a qualidade de leitura a que os indivíduos estão tendo acesso e o porquê.

A Constituição Federal, pelo artigo nº 208, garante a todos os brasileiros, independentemente da idade, o direito à educação (BRASIL, 1988). Mais do que um direito

⁴ Data da 1ª edição: 1982.

⁵ Data da 1ª edição: 1982.

social, a educação escolar tem sido, dentre outros, reconhecida como direito humano fundamental. Entendemos, porém, que uma das condições para o exercício desse direito é o acesso e a efetivação do processo de alfabetização.

A constituição do cidadão, hoje, vincula-se ao fato de saber ler e escrever, cujo processo deve, preferencialmente, iniciar-se na infância, pois saber ler e escrever é, em todos os aspectos, um imperativo nas sociedades contemporâneas. A cada dia a leitura se faz necessária, mas não o suficiente para atender a todas as práticas e a todos os usos sociais que a escrita e suas linguagens imprimem à vida, no trabalho, nas relações intra e interpessoais. No entanto, do ponto de vista do direito social, a condição de quem não lê tem reflexos profundos na vida de uma pessoa, pois pode impedi-la de participar ativamente em uma sociedade regida pela escrita, já que a vida social é, geralmente, organizada com base no código alfabético, e não dominá-lo implica ser afastado pela condição de desigualdade.

Contudo, quando se fala em leitura na escola, geralmente esta é associada à apropriação da palavra escrita e à formação do sujeito. Na educação escolar, a leitura formal, de acordo com as normas do sistema de ensino, inicia-se com a alfabetização.

Acredita-se que, para o aluno exercer a sua cidadania plena, é necessário que tenha competência lingüística, isto é, que tenha condições de fazer uso da língua nas diversas situações que lhe forem apresentadas (MOLINA, 1992). É o domínio da linguagem oral e escrita que permite ao aluno-sujeito ter acesso aos bens culturais historicamente acumulados pela humanidade, ou seja, ter acesso ao conhecimento (SILVA, 1993). A leitura é responsável pela transmissão do conhecimento, de geração em geração. Desse modo, é através da linguagem que o sujeito estabelece relação com o mundo e se apropria do conhecimento, e é também a linguagem, bem como o trabalho, que diferenciam os homens dos animais, caracterizando sua humanidade.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), o trabalho com a leitura tem a finalidade de formar leitores competentes e, conseqüentemente, promover a formação de escritores, pois, para seus idealizadores, a possibilidade de produzir textos coerentes e coesos tem sua origem na prática de leitura, que, segundo seus autores, configura-se como um “[...] espaço de produção de intertextualidade e fontes de referências modelizadoras [...]” (BRASIL, 1997, p. 53). Nessa perspectiva, a leitura fornece a matéria-prima para a escrita.

De acordo com esse documento, percebemos que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a

língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 1997).

Porém, isso não quer dizer que a escrita seja simplesmente uma fonte de extração de informações para depois ser retransmitida. O ato de ler configura-se como “[...] uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.” (BRASIL, 1997, p. 53).

Ainda para os PCNs, um leitor, para ser considerado competente, deve, por iniciativa própria, ter condições para escolher, dentre os textos que circulam socialmente e aos quais ele tem acesso, aqueles que respondem a sua necessidade. Embora haja uma orientação com relação à leitura, os PCNs dedicam à leitura do texto literário um espaço exíguo.

Muitas pesquisas e trabalhos têm sido realizados, visando a discutir tal problemática e, em muitos casos, o resultado tem revelado números negativos. Por exemplo, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Seu objetivo é subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Em 2005, apresentou uma pesquisa que revela o trabalho deficitário que tem sido realizado pelos diversos níveis da formação escolar do leitor e o descaso com que, muitas vezes, esse assunto tem sido tratado fora da escola.

Assim, verificamos que há uma preocupação com o desenvolvimento da leitura na sociedade em geral e, acima de tudo, com a formação do indivíduo leitor, entre outras questões.

Nesse sentido, formar um leitor supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito por meio da identificação de elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto. E isto ocorre mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve ser organizado em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

2.1.2 Conceitos de leitura

De acordo com as reflexões estabelecidas no item anterior, entendemos que a importância da leitura reside na garantia possibilitada ao indivíduo de exercer a cidadania. Mas o que é leitura? Para compreender o termo “leitura” e sua importância para a formação cidadã do indivíduo, veremos alguns aspectos. Assim, em um primeiro momento, Ferreira (2004) apresenta o seguinte conceito:

Leitura: [Do lat. med. *lectura*.] S. f. 1. Ato ou efeito de ler. 2. Arte de ler. 3. Hábito de ler. 4. Aquilo que se lê. 5. O que se lê, considerado em conjunto. 6. Arte ou modo de interpretar e fixar um texto de autor, segundo determinado critério. 7. E. Ling. Forma assumida por um texto em determinado testemunho da tradição. 8. Fís. Observação da indicação dum instrumento de medida. 9. Fís. O resultado de uma medição realizada com um instrumento. 10. Tec. Processo complementar ao da gravação de informações, similar ao ato humano de ler, e que consiste em percorrer, em determinado suporte físico de armazenamento, as seqüências de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las à forma anterior (como imagens, sons, dados para processamento), reproduzindo o sinal original gravado, ou recuperando os dados armazenados. (FERREIRA, 2004).

Ferreira (2004) ainda apresenta referências a alguns tipos de leitura, quais sejam: a leitura acelerada, também conhecida como leitura dinâmica; leitura da fala, ou seja, a apreensão, por parte dos surdos, daquilo que lhes dizem, mediante a observação dos movimentos orofaciais; leitura dinâmica, que consiste em um método de leitura que, em vez de uma seqüência linear de idéias, como é o caso da leitura comum, permite a apreensão sintética e instantânea de um juízo ou raciocínio completo; leitura fotográfica; leitura dramática, relacionada ao teatro, que se trata da leitura interpretada de uma peça, seja pelos atores, seja pelo diretor ou por apenas um ator diante do público, durante a qual os atores dão todas as inflexões vocais necessárias, mas sem marcações (ou apenas com os movimentos indispensáveis) e cujas rubricas são lidas pelo diretor ou por outro ator; leitura fotográfica, que poderia ser caracterizada como leitura dinâmica; leitura nova, isto é, o conjunto dos documentos legais e administrativos portugueses, copiados por ordem do rei D. Manuel I entre 1504 e 1552 em letra caligráfica cursiva, com o intuito de facilitar sua leitura e evitar a sua perda, ou, ainda, a transcrição de documentos em letra vigente na época de sua transcrição.

Martins (2000)⁶, em sua obra *O que é leitura?*, destaca algumas relações que

⁶ Data da 1ª edição: 1982.

convencionalmente são realizadas entre leitura e escrita e, ainda, do leitor como decodificador da letra. Entretanto, a autora ressalta que somente o ato de decodificar sinais e signos descritos não abarca todo o modo de compreensão. O leitor toma seu posicionamento em relação ao texto, transformando-o e transformando-se a partir daquilo que compreendeu.

É importante notar que, conforme Martins (2000, p. 9), “[...] com frequência nos contentamos por economia ou preguiça, em ler superficialmente [...] Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós, além do gesto mecânico de decifrar sinais.”

Às vezes, lemos em busca de uma informação específica, de um saber científico, que exige paciência e perseverança para descobrirmos o que queremos. Outras vezes, lemos por prazer, sem compromisso, como uma atividade de passatempo, superficial, que realizamos, por exemplo, quando folheamos uma revista de entretenimento.

Assim, as atitudes com a leitura podem ser as mais diferentes, dependendo do grau de exigência dessa atitude. Ler é um ato individual por meio do qual o leitor assimila conhecimentos, interiorizando-os e refletindo sobre eles. Para a autora, historicamente, o ato de leitura,

[...] está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso, à classe dos senhores, dos homens livres. (MARTINS, 2000, p. 22)

A autora enfatiza ainda que, nos tempos antigos, o aprendizado da leitura se baseava em disciplina rígida, por meio de método analítico, caracterizado por um processo gradativo, que abarcava as seguintes etapas: decorar o alfabeto, soletrar e, por último, decodificar palavras isoladas, em seguida frases e, finalmente, textos.

A estudiosa também compreende a leitura como a apropriação do mundo pelo indivíduo, sendo que, ao se inteirar desse mundo, ele passa a adquirir autonomia.

Dentro dessa mesma perspectiva, Zilberman (1985, p. 17) destaca que, “[...] compreendida de modo amplo, a ação de ler, caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Além da apropriação da palavra escrita, a leitura se revela como algo de uma grandeza bem maior, pois é possível fazer leituras não apenas do elemento texto/escrito, mas também de um quadro, de um objeto e de imagens.

Silva (1993), complementando esse ponto de vista, vê a leitura como uma prática

social em que o sujeito se apropria do conhecimento acumulado pela humanidade e, por meio dessa apropriação, entende o contexto social e torna-se realmente cidadão, com condições de realizar o exercício da cidadania.

Assim, entendemos que a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, que pode ser escrito, sonoro, um gesto, uma imagem, um acontecimento. Na situação de leitura, existem apenas dois elementos presentes: o leitor e o documento escrito, que se constitui no veículo da mensagem. Acrescenta-se a eles o momento em que ocorre a comunicação entre interlocutor e os signos lingüísticos que estão estruturados no texto. Portanto, esse encontro ultrapassa os aspectos da utilidade ou da comunicação leitor-texto. Por isso, ler é, “[...] em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e para a compreensão no mundo.” (SILVA, 1993, p. 450).

A leitura, segundo Cagliari (1995), é uma atividade individual, uma vez que cada leitor possui um ponto de vista sobre o assunto, alguns mais amadurecidos que outros. Para ele, “[...] a leitura é um ato lingüístico e está essencialmente preso a todo mecanismo da linguagem, da língua específica que está sendo lida”. (CAGLIARI, 1995, p. 159).

A partir desses posicionamentos, podemos dizer que o conceito tradicional de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita e de sua aprendizagem. Saber ler e escrever significa possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação esta que visa não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade. Com a promoção do hábito da leitura, esta tornar-se-ia a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.

A esse respeito, Martins (2000) tece importantes considerações e identifica duas diferentes concepções de leitura: a leitura como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta, e a leitura como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes tanto sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, quanto culturais, econômicos e políticos. E, a partir dessas considerações, discute três tipos de leitura: a leitura sensorial, a leitura emocional e a leitura racional.

Segundo a autora, “a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler.” (MARTINS, 2000, p. 40). Trata-se, conforme a autora, da leitura sensorial que está presente em nossas vidas desde que nascemos, possibilitando ao leitor conhecer o que gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a

necessidade de racionalizações e justificativas.

Essa leitura, quando realizada na infância, revela um prazer singular, relacionado com a disponibilidade e curiosidade do leitor. O livro o atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio, pela possibilidade de abri-lo e de decifrar seu mistério.

Os adultos, entretanto, tendem a uma postura mais inibida diante do objeto livro, de modo que muitos daqueles que não estão relacionados ao ambiente escolar lêem muito pouco. Como afirma a autora, “a casa onde se encontra uma estante com livros por si só já conota certo refinamento [...]. Mesmo que esses livros jamais sejam manuseados. [...]” (MARTINS, 2000, p. 46). Mesmo cercado de tal fama, o objeto nem sempre convence por si só. Bem ou mal, sua aparência também impressiona.

Discutindo sobre a leitura emocional, a autora afirma que a empatia ocorre, caso se esteja na situação e nas circunstâncias experimentadas por outro, como se estivéssemos na pele de outra pessoa. Martins (2000) observa a importância da leitura emocional não só no âmbito individual, mas também no das relações sociais, evidenciando a necessidade de que lhe seja dada mais atenção. O inconsciente individual e o universo social orientam seus passos.

Com relação à leitura racional, consideramos que “tudo o que lemos, à exceção da natureza [...], é fruto de uma visão de mundo, de um sistema de idéias e técnicas de produção [...]” (MARTINS, 2000, p. 60). Assim, é possível dizer que, pela leitura racional, tem-se uma “ponte entre leitor e o conhecimento”, permitindo, com a leitura, conceder significado ao texto.

Nesse sentido, é necessário que os textos sejam criteriosamente selecionados, pois há dois tipos de textos/livros: uns que servem para alienar e reproduzir as assimetrias da sociedade, como, por exemplo, os textos com linguagem artificial, distantes da realidade do aluno; e outros que denunciam essas desigualdades, ou seja, aqueles textos que promovem a reflexão, a criticidade e, conseqüentemente, a desconstrução de mitos produzidos para oprimir e alienar. Cabe à escola e ao professor selecionar textos que contribuam para a formação de leitores competentes, que façam a leitura da sociedade, tornando-se realmente cidadãos e protagonistas na construção de uma realidade menos assimétrica (SILVA, 1993).

Para Cagliari (1995), a leitura compreende toda manifestação lingüística realizada por uma pessoa, ao colocar sob forma escrita um pensamento formulado por outra. A partir dessa definição, entende que há três tipos de leitura: a leitura ouvida, a leitura escrita e a leitura falada.

Na leitura de um texto escrito, este está sendo traduzido em fala ou em uma leitura

oral. Geralmente esse tipo de leitura, em voz alta, é a mais comum na escola e não fora dela. Isso ocorre devido à experiência lingüística convencionada socialmente de que a leitura oral, falada, deve ser realizada no dialeto-padrão, no seu nível mais formal. Em consequência disso, as pessoas se inibem ao ler, pois suas características dialetais não seguem a norma culta.

Aqueles que estão ouvindo a leitura do texto também “lêem”. Os primeiros contatos com a leitura acontecem por meio da leitura auditiva, ou seja, a criança começa a ter acesso à leitura, por exemplo, a partir do momento em que ouve os adultos lendo as histórias para elas. Certamente, há diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura. A primeira é produzida com espontaneidade, ao passo que, na segunda, por se tratar de texto escrito, devem ser seguidas suas características. Contudo, as duas atividades são semelhantes foneticamente.

Enquanto não havia meios de comunicação modernos, a leitura de livros escritos constituía um hábito na comunidade, sendo feita, em sua maioria, de forma silenciosa, visual. No entanto, há certos tipos de textos que foram produzidos para serem lidos oralmente e/ou ouvidos. A leitura visual silenciosa é muito mais comum do que os outros dois tipos; isso porque, além de não expor o leitor, inibindo-o pelos aspectos lingüísticos, permite-lhe uma maior velocidade de leitura, de maneira que o leitor possa determinar onde quer parar ou recuperar passagens já lidas.

Esse tipo de leitura está em evidência no trabalho diário empreendido na escola com os alunos, ou seja, explora-se mais o uso da leitura visual silenciosa, individual, para a reflexão, em detrimento da leitura oral pública.

Cagliari (1995) acrescenta que enquanto a letra, a partir da leitura, possibilita ao leitor a criação livre de imagens, próprias para cada leitor, as imagens em movimento reservam outras emoções, limitadas no texto escrito. Segundo ele, “[...] muitas das abordagens escolares derivam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduz o processo de leitura à simples decodificação dos símbolos lingüísticos. A escola transmite uma concepção de que a escrita é a transcrição da oralidade” (CAGLIARI, 1995, p. 26). O autor parte do princípio de que o aprendiz deve conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluiriam, basicamente, algumas das noções sobre a relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos para aprender e desenvolver as atividades de leitura e de produção escrita.

Dessa forma, a leitura visual processa a decodificação do texto por meio dos mecanismos de decifração da escrita, pois sem ela não ocorre a leitura. Além disso, a leitura oral exige do sujeito o desenvolvimento, também, da percepção auditiva da fala. Ainda para

esse autor, o processo de decifração pressupõe o domínio da escrita (o que é, para que serve, como funciona etc.), bem como exige que o leitor remeta essa análise ao cérebro, para processar a programação neurolingüística correspondente. Assim, o leitor poderá compreender o texto produzido sob muitos aspectos.

Conforme os autores citados, acreditamos que ler não depende apenas do conhecimento do código e dos sinais que o representam, mas também de um ato de atribuição de significados diante das imagens visuais, isto é, trata-se da leitura no sentido mais amplo de formas verbais e não verbais.

2.1.3 Leitura na escola

É importante ressaltar que há um discurso bastante homogêneo sobre a importância da leitura na vida dos educandos, no qual se salienta que ler é importante porque aumenta a cultura, o conhecimento e a informação. Esse discurso corrobora para a evidência de que a leitura é uma ferramenta importante do ser humano.

Nesse sentido, Martins (2000) afirma que a escola deve constituir um espaço e um momento privilegiado para a formação de leitores competentes, sendo uma de suas funções, entre tantas, introduzir o aluno no mundo da linguagem escrita, tornando-o um cidadão capaz de fazer uso dela, de acordo com suas necessidades de interação comunicativa. Sabemos que a leitura se inicia a partir da visualização das imagens às quais podem ser atribuídos determinados significados, dependendo da capacidade de interpretação do leitor.

Assim, aqueles que não conhecem o código ou não o interpretam efetivamente em suas diversas dimensões ficam limitados, uns de maneira total (analfabetos) e outros de maneira parcial na interpretação, permanecendo na superficialidade desse código e deixando de participar do universo da leitura. Para Yunes e Pondé,

[...] o exercício da leitura se coloca hoje em função do circuito de informações que controla a sociedade. Saber ler profundamente é inserir-se na discussão do poder; isolando o saber, evitando o querer, perpetua-se o gesto de dominação, em que o fazer está dissociado dos níveis de participação e decisão. (YUNES e PONDÉ, 1988, p. 49).

Isso implica dizer que as limitações quanto ao entendimento bloqueiam o

desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade de que esses indivíduos participam. Por outro lado, os dominadores e privilegiados nada fazem para proporcionar a integração social dessas pessoas através da linguagem verbal, pois, para eles, a alienação favorece a passividade.

Como ressalta Teberosky (2003, p. 32), “[...] a leitura possibilita mudanças qualitativas e revolucionárias em nossa história e em nosso pensamento de maneira que fazem parte da herança cultural que determina nosso desenvolvimento pessoal e social”.

Além disso, quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela, assim como quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e tentamos resolver os problemas que se apresentam, aí então, estamos procedendo a leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura, sendo que o lado pessimista seria a leitura por obrigação, por imposição. Lendo com prazer, o leitor tem a impressão de que o mundo está ao seu alcance, não só podendo compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorpora experiências de leitura.

Zilberman (1985) afirma que a escola tem muito trabalho, no tocante à popularização da leitura e à formação de leitores. Entretanto, na maioria das vezes, o próprio professor é carente de leitura e, por isso, sua tarefa de formar leitores competentes é árdua, tratando-se de um grande desafio. Contudo, deve ser priorizada a prática da leitura na escola, pois como no país não há uma cultura de leitura, a escola passa a ser uma das principais instituições de transmissão da cultura e de formação de leitores. Sendo assim, é grande a sua responsabilidade.

Em cada uma das habilidades – ler, escrever, escutar – há uma troca ativa de significados, pois ocorrem transações entre pensamento e linguagem, o que envolve processos psicolinguísticos. Estes, por sua vez, podem ser tanto pessoais, satisfazendo necessidades próprias do indivíduo, como sociais, por serem utilizados para a comunicação entre as pessoas.

Para que o processo mencionado possa ocorrer, é necessário que o professor propicie e incentive a aquisição do hábito de leitura pelo aluno. Zilberman e Silva (1990) nos lembram que

[...] mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler, enquanto mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, ele pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado, integral, asséptica ou criticamente,

a interesses pragmáticos e indiretos, como são os que a escola, conforme se disse, acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta sua difusão por todos os seus segmentos. (ZILBERMAN e SILVA, 1990, p. 19).

Refletindo sobre o processo de aquisição da leitura e o papel da escola, os autores afirmam que o leitor caracteriza-se pela sua assiduidade à literatura. E a escola não pode ficar no meio do caminho, ou seja, deve dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando o indivíduo habilitado à leitura em um leitor. Porém, nem sempre é isso o que ocorre. Nesse caso, o aluno afasta-se de qualquer leitura, sobretudo dos livros, a fim de não rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer. O grande problema é que a escola passou a desenvolver a função de ensinar a ler de um modo estático e mecânico, trazendo como conseqüência a falta de vontade dos pequenos para viajar no mundo dos livros, onde o que vale é a imaginação e o prazer de ler.

Os educadores, professores, formadores do intelecto, assim como a família, devem ter consciência do compromisso que todos têm que assumir para preparar leitores, pois sabemos que o importante é construir o encontro leitor-leitura, uma vez que “[...] há sempre um livro à espera [...] e se esse livro não der conta da experiência, outros tantos ainda existem, ainda à espera” (SILVA, 1993, 26).

A leitura, por ser instrumento de aquisição, transformação e produção de conhecimentos, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro e fora da escola, retirará a criança, o jovem, ou melhor, qualquer leitor de uma situação de alienação, de passividade. Por entendermos que o ato de leitura é uma prática libertadora, é necessário que a escola se mobilize e desenvolva práticas pedagógicas eficientes, que, ao serem planejadas, se iniciem pelo reconhecimento dos nossos alunos. Martins destaca que

[...] nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só a existência de leitores efetivos. Uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem. (MARTINS, 2000, p. 23).

Desse processo surge o pensamento de que ler é um ato especialmente mitificado, passando-se a considerar os letrados os únicos capazes seja de criar e compreender a linguagem artística, seja de ditar leis, estabelecer normas e valores sociais e culturais.

Para abrir perspectivas que minimizem os problemas de leitura, Martins destaca que

[...] muitos educadores apregoam a necessidade de constituição do hábito de ler. A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. Todavia, os próprios educadores constataam a sua impotência diante do que denominam a ‘crise de leitura’. (MARTINS, 2000, p. 25)

Isso ocorre porque, muitas vezes, o que é considerado matéria de leitura na escola está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem.

Porém, ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na cultura em particular. Isto porque estamos presos a um conceito de cultura muito ligado à produção escrita, geralmente proveniente do trabalho de letrados. Para se chegar ao significado atribuído à leitura, cada indivíduo pode utilizar-se de diferentes estratégias no processo de leitura.

Como o leitor não é mais considerado um sujeito passivo, conduzido pelo texto, seu papel é dinâmico, no sentido de perceber as intenções do autor. Ele deve ler além do código escrito e atuar como um produtor de sentidos do texto, a partir de sua experiência de vida e das suas relações interpessoais. O resultado do trabalho do leitor é a conscientização e a libertação, que lhe permitirá a alargamento do mundo para além do que está lendo e o combate à alienação, através de uma leitura questionadora, que possibilitará o julgamento e a compreensão da realidade em que está inserido.

Nesse sentido, a leitura exigirá do leitor uma postura de transformação de si mesmo, bem como dos outros e das coisas: “é sentir que se tem domínio sobre o mundo, assim que se passa a compreender aquilo que o faz como é” (FOUCAMBERT, 1997, p. 56). Desse modo, a leitura propicia ao leitor o contato direto, permanente e de maneira dinâmica com o mundo e com a memória cultural produzida pela sociedade, compreendendo os aspectos que fazem parte da vida e dando sentido ao que o cerca. Ler é inteirar-se do mundo, é adquirir meios para a conquista da autonomia de pensamento, na qual o leitor deixa de ler “pelos olhos de outrem” (MARTINS, 2000, p. 75). Além disso, a leitura é um instrumento libertador de padrões ideológicos, de limitações cognitivas e morais, tornando-se um fator determinante de posturas críticas e transformadoras e, conseqüentemente, de formação da plenitude humana.

2.2 LITERATURA: NATUREZA E FUNÇÃO

A arte contemporânea e, dentro desta, as manifestações literárias, assim como as expressões das sociedades primitivas, compreendem três elementos básicos e fundamentais, de acordo com Pareyson *apud* Bosi (1985, p.08): “*o fazer, o conhecer e o exprimir*” ou, em outras palavras, construção, conhecimento e expressão.

Especificamente na literatura, vemos que a mesma manipula sua matéria essencial, ou seja, as palavras, que são tiradas do seu estado de sentido limitado para se transformarem em um mundo próprio, complexo e elaborado artisticamente, dotado de sentido amplo e estrutura autônoma. Na construção artística, prevalece sua coerência interna, devido à força da palavra organizada.

Dessa forma, a palavra, na obra literária, amplia e enriquece a nossa capacidade de percepção de ver e sentir a realidade, levando-nos à sensibilização e à melhor compreensão da natureza, da sociedade e do outro.

Na construção da obra literária, não existem regras de ordem pré-determinada para a expressão dos sentimentos do escritor ou da sua manifestação frente à realidade que o cerca. O mais importante, nesse processo, é a maneira pela qual a mensagem é elaborada e o modo como as palavras são ordenadas, o que ocorre por meio de uma organização especial da linguagem, divergindo do discurso científico, referencial ou puramente instrumental.

É nesse rearranjo formal das palavras, como um jogo sem regras pré-estabelecidas, que reside um dos principais traços da obra literária: seu aspecto de gratuidade, elemento fundamental da arte, “tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar” (CANDIDO, 1976, p. 53)⁷. É, pois, neste aspecto, sem compromissos ou vínculos com convenções ou ideologias conservadoras e fins direcionados, que a literatura assume seu caráter humanizador, formador e emancipador.

Bordini e Aguiar (1988), ao tratarem da especificidade do texto literário, destacam características relevantes, como o uso não-utilitário da linguagem, o que a leva a possuir autonomia de significação, uma vez que não é necessário apontar para o objeto real de que ele é signo. Disso resulta também o caráter polissêmico da literatura, que dá ampla liberdade ao leitor para interagir com o texto e participar, em um movimento dialógico, de sua “reescritura”. No processo de reconstrução, o leitor acaba encontrando um campo amplo de informações, sem, contudo, prender-se às amarras do cotidiano.

⁷ Data da 1ª edição: 1965.

Por meio da ação de suas funções essenciais na formação integral da pessoa, a literatura concretiza sua função humanizadora e libertadora, por ser um confronto dialético entre forças opostas. Ao corresponder a um equilíbrio na formação humana, a força humanizadora atua porque faz viver, reorganizando o mundo interior de cada um, através de sua grande carga de complexidade. Essa capacidade humanizadora nos torna mais compreensivos em nossas relações individuais e sociais, constituindo, também, um fator de equilíbrio social.

De outra forma, mas corroborando com o que foi mencionado, a literatura sensibiliza e atua também no imaginário e na formação do leitor, permitindo que ele sonhe, enfrente seus medos, vença angústias, desenvolva a imaginação, viva outras vidas, conheça outras civilizações: “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1989, p.117).

Para Kupstas e Campos (1988), a leitura do texto literário é um jeito de ler a vida. Ler no sentido de interpretar, observar, descobrir, refletir. Nele a vida pulsa, pois proporciona ao ser humano a vivência de sentimentos e emoções que são das personagens, mas que também se tornam seus.

Observando esse sentido humanizador proporcionado pela literatura, nenhum ser humano pode ser privado do direito ao acesso à literatura, pois ela contribui não só para a sobrevivência, mas para uma vida plena. O contato com a literatura, para Candido (1972), humaniza o homem, tornando-o mais sensível e aberto para o outro. Além disso, dá acesso a uma parte da herança cultural da humanidade, que poderia ser perdida se o homem não registrasse as histórias ou os poemas em livros.

Sendo assim, a literatura oferece um campo de plena liberdade para o leitor, e este recebe um universo de informações, que se somam a todas aquelas que ele já tem internalizado. É por meio também da literatura que o leitor encontra o que não pode, ou o que não tem possibilidade de experimentar na realidade. A leitura literária, segundo Antonio Candido (1972), pode ajudar o indivíduo a satisfazer uma necessidade de ficção e fantasia e, ainda, auxiliar na resolução de impasses interiores, de angústias, pois provoca emoções.

As implicações do texto literário são diversas. Para Marisa Lajolo, em *O que é Literatura*,

[...] a literatura não é algo fácil de definir, nem do ponto de vista tradicional, acadêmico e elaborado. A literatura tem uma definição no sentido em que podem ser definidas como certas unanimidades como o composto químico, um acidente

geográfico ou um órgão do corpo humano, podendo definir sem muito sangue na arena, mas a poeira é muita quando se tenta definir literatura, liberdade, arte e congêneres. Pois a literatura atende às mínimas necessidades das crianças, ambas portadoras de um caráter educativo e sendo um veículo poderoso para a implantação de idéias. (LAJOLO, 1982, p. 24-25).

Lajolo (1993) afirma que a literatura possui uma infinidade de possibilidades em relação à linguagem e, simultaneamente, relaciona o homem às coisas, estreitando o espaço entre o nome e o objeto nomeado. Assim, a literatura propicia o equilíbrio do artificial e do provisório dentro dessa relação, constituindo-se em uma linguagem que representa a realidade, mediante a atribuição de sentidos ao texto que compõe a literatura.

Em outro texto, *Literatura: leitores & leitura*, Lajolo (2001) declara que

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que delas se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que lemos nos marca. [...] Como os outros atos da linguagem, a literatura dá existência ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não-existente para cada um. Mas – e isso é fundamental – ao mesmo tempo que a literatura cria, ela também aponta para o provisório da criação. (LAJOLO, 2001, p. 44-45)

Sob esta perspectiva, cada grupo social, em determinado tempo, concebe a literatura de acordo com determinado contexto; por isso a definição do que seria e do que não seria literatura é tão complexa. A literatura proporciona o acesso a outros mundos e outras culturas, de forma que, por ela, podemos melhorar e ampliar nossos conhecimentos.

2.2.1 Leitura literária

Segundo Bamberger (2004)⁸, o interesse da criança pela leitura estaria relacionado à sua necessidade de preencher seus interesses pessoais, e isso ocorre, na maioria das vezes, de forma inconsciente. Assim, a criança busca

[...] prazer ao encontrar coisas e pessoas familiares (histórias ambientais) ou coisas novas e não familiares (livros de aventuras), desejo de fugir da realidade e viver num mundo de fantasia (contos de fadas, histórias fantásticas, livros utópicos), necessidade de auto-afirmação, busca de ideais (biografias), conselhos (não-ficção), entretenimento (livros de esportes etc). (BAMBERGER, 2004, p. 33-34).

⁸ Data da 1ª edição: 1975, título original: *Promoting the reading habit*.

Como vimos, há uma necessidade que a criança procura suprir e, dependendo do momento em que a mesma se encontra, há livros mais procurados ou não. Desse modo, Bamberger (2004), pautado em pesquisas que analisaram registros de empréstimos de livros, confirma que, dependendo da faixa etária da criança, isto é, da fase de desenvolvimento em que a mesma se encontra, ocorrem, salvo casos isolados, tendências para este ou aquele tipo de texto. O autor retrata uma “característica das fases de leitura”, seguindo as teorias de Schliebe-Lippert e A. Beinlich, que estruturam essas fases da seguinte forma:

- a- **Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos):** durante este período, a criança ainda não possui uma clara distinção entre “o mundo interior e o exterior”. Os livros de gravuras são importantes para lhe mostrar os objetos fora do contexto da criança e para, posteriormente, lhe dar a possibilidade de relacionar esses objetos “com várias coisas do meio”. Os versos também apresentam sua importância, pois sua procura estaria relacionada ao fato de os mesmos produzirem ritmo e musicalidade.
- b- **Idade do conto de fadas (5 a 8 ou 9 anos):** nesse momento da vida, a criança está muito envolvida com a fantasia, e a poesia também continua tendo seu espaço.
- c- **Idade das “histórias ambientais” ou da leitura “factual” (de 9 a 12 anos):** nesse período, a criança passa a ter conhecimento sobre o mundo concreto, ainda ocorre algum interesse pelos contos de fadas e começa a surgir um anseio por histórias de aventura.
- d- **Idade da história de aventuras, realismo aventuroso ou “fase de leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo” (de 12 a 14 ou 15 anos):** nesta fase, compreendida pela pré-adolescência, surge o interesse pelo enredo, pelos acontecimentos, pelo sensacionalismo. Observa-se que as meninas estão envolvidas com o sentimentalismo, e, de forma geral, há procura por livros de aventuras, romances e livros de viagens.
- e- **Anos da maturidade ou “desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura” (de 14 a 17 anos):** neste período, em que ocorre a descoberta do mundo interior e dos valores intrínsecos, os interesses de leitura estariam concentrados em

romances históricos, histórias de amos, atualidades, biografias, leitura engajada.

As fases descritas não são, categoricamente, delimitadas com relação às idades a elas relacionadas, mas, em linhas gerais, apresentam as preferências de cada grupo de leitores anteriormente descritos.

Outra autora que também se posiciona com relação às escolhas de leitura é Maria Antonieta Cunha. Segundo ela, são três as etapas que estão relacionadas com a literatura infantil, quais sejam: “[...] *a do mito, a do conhecimento da realidade e a do pensamento racional.*” (CUNHA⁹, 1990, p. 99).

Dessa forma, a primeira estaria relacionada à fantasia e ao animismo e, segundo a autora, envolveria crianças de 3/4 a 7/8 anos. Nesta fase, a criança vê, nas pessoas e nos objetos, sentimentos e reações. A realidade e a fantasia se misturam e, portanto, seria o momento mais adequado para uma leitura que refletisse tal expectativa. Como se expressa a autora, “os contos de fadas, as lendas, os mitos e as fábulas são especialmente adequados a essa idade.” (CUNHA, 1990, p. 100).

A fase do *conhecimento da realidade* estaria mais apropriada a crianças de 7/8 a 11/12 anos. Neste estágio, a criança busca a emoção, “[...] a experiência do homem e da ciência. Valoriza o esforço pessoal, o engenho do herói para vencer os obstáculos.” (CUNHA, 1990, p. 100). Os textos que representam este período seriam o romance de aventura, histórias regionais, nacionais e até universais, como a literatura “espacial”. Tais textos também representam e favorecem a imaginação infantil, contudo a presença mágica (como a figura da fada, que resolve todas as dificuldades) raramente é encontrada.

A terceira fase seria a do *pensamento racional*, que envolveria crianças de 11/12 anos até a adolescência. Neste momento da vida, a criança está envolvida com questões mais abstratas e também relacionadas com o mundo social, no qual ela (a criança) percebe que está inserida. Isso pode ser verificado “[...] pelo elemento erótico, pela preocupação sexual [...] as questões pessoais adquirem valor extraordinário, daí o interesse pelo romance em geral.” (CUNHA, 1990, p. 100). Assim, o romance ocupa um lugar importante nessa fase.

É importante ressaltar que tais divisões são necessárias para que haja um estudo didático; todavia a criança deve ter a oportunidade de entrar em contato com as mais variadas formas de obra literária e, desse modo, possa, por livre escolha, optar por aquelas que mais lhe satisfaçam naquele momento.

⁹ Data da 1ª edição: 1983.

Em *Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões*, Aguiar (1993) dialoga com Bamberger (2004), pois além de comentar as cinco fases mencionadas pelo autor, menciona alguns fatores que podem contribuir para as escolhas de leitura. Sendo assim, afirma que o sexo dos leitores também pode influenciar nas escolhas feitas por meninos e meninas, de modo que, dentre essas escolhas, encontramos as preferências de leitura:

As preferências literárias dos meninos voltam-se para aventuras, viagens e explorações, enquanto as meninas se interessam mais por histórias de amor, vida familiar, crianças [...] os interesses de leitura de meninos e meninas correspondem aos padrões estabelecidos pela sociedade: ao sexo masculino cabem as atividades mais arrojadas e a luta pela sobrevivência e pelo sucesso, enquanto ao sexo feminino cabem as atitudes passivas, o trabalho doméstico e a educação dos filhos. (AGUIAR, 1993, p. 91-92).

A autora também reitera seus apontamentos, utilizando a teoria de Anastasi, que discute os padrões impostos pela sociedade, bem como o meio no qual o leitor está inserido, influenciando na escolha de leitura. Dessa forma, afirma que “[...] o nível cultural, a profissão dos pais e o poder aquisitivo [...]” (AGUIAR, 1993, p. 92) exercem influência sobre a atitude e escolha dos leitores em relação à literatura.

Com relação à importância do contato com as obras literárias, Abramovich (1997) acredita que ouvir histórias é de suma importância para a vida da criança, pois a mesma encontra-se no início de sua formação como leitor. Por meio da oralidade, a criança tem seu primeiro contato com o texto e pode sonhar e encantar-se com o imaginário, oportunidade mágica de descobrir meios e soluções para suas indagações e, progressivamente, ampliar sua compreensão do mundo. Nesse sentido, Abramovich afirma que a ação de contar histórias merece uma atenção especial, pois

Para contar histórias – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nelas se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes [...] Contar histórias é uma arte ... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro ... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 1997, p. 18)

Abramovich (1997) relata ainda que, por meio das histórias que ouvem, as crianças podem vivenciar emoções importantes, como a tristeza e a alegria, o medo e a tranquilidade, pois as narrativas fazem com que sintam e enxerguem com os olhos do imaginário. Dessa forma, o mundo maravilhoso do faz-de-conta propicia à criança uma viagem pelo conhecimento, fazendo com que reflita sobre o universo em que vive. A autora lembra que,

para garantir a eficácia deste encontro entre a criança e a literatura, o professor precisa fazer com que o ato de contar histórias se torne algo prazeroso, desvinculado de propósitos pedagógicos.

Para que esse encontro ocorra, é necessário o conhecimento do professor acerca de algumas fases já mencionadas pelas quais a criança percorre, para que, com isso, possa tentar adequar os livros que poderá oferecer aos seus alunos. Claro que não apresentamos aqui algo extremamente categórico, mas apenas algumas possíveis sugestões. Assim, através da psicologia, temos acesso às fases pelas quais a criança atravessa antes de chegar à adolescência; porém muito se discute sobre a adequação desta ou daquela obra para a criança, levando em consideração a faixa etária em que ela está caracterizada.

Desse modo, a importância do acesso ao livro é fundamental para o desenvolvimento do leitor. Segundo Aguiar e Bordini (1988), o livro é uma forma de registrar a linguagem verbal, documentando e conservando idéias, além de ser um importante instrumento que possibilita ao leitor desvendar novos conhecimentos. O homem se reconhece como ser humano através da linguagem, pois ao se comunicar, pode trocar experiências, confrontar-se com o outro e perceber-se como indivíduo, incorporando a ficção como se fosse a própria realidade, mediante relações e comparações. Sendo a linguagem verbal a forma mais utilizada pelo homem como meio de expressão, é possível afirmar que a palavra pode expressar todas as linguagens humanas.

Para Aguiar e Bordini (1988), a literatura pode ainda estabelecer elos com as manifestações sócio-culturais que lhe são distantes no tempo e no espaço, além de ampliar o conhecimento, quando se trata da leitura de textos literários e informativos. As autoras reconhecem que todos os livros têm sua importância, mas são os literários que favorecem a descoberta de sentidos de forma mais abrangente, pois envolvem o leitor através de seus sentimentos explícitos no enredo.

A respeito das características da linguagem literária, as autoras afirmam que

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato que o identificam com os outros homens de tempos e lugares diversos. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 14).

Segundo Aguiar e Bordini (1988), uma das formas de comunicação que participa do âmbito maior da cultura é a literatura, e a característica que mais evidencia esse tipo de produção é o uso não utilitário da linguagem. Tal característica pode ser observada em

histórias infantis ou em romances, pois criam as próprias regras comunicativas, possibilitando ao leitor viver e imaginar todas as instabilidades das ficções.

Para Rosenfeld *apud* Cunha (1990), a literatura possibilita um enriquecimento da visão de mundo e da realidade, que pode ser considerado exclusivo desta arte; além disso, o leitor pode ter acesso às circunstâncias que envolvem o homem. Também afirma que

Nem a nossa vida pessoal, nem a ciência ou filosofia permitem em geral essa experiência ao mesmo tempo una e dupla. No primeiro caso estamos demasiado envolvidos para ter distância contemplativa, no segundo estamos demasiados distanciados para viver intensamente o conhecimento transmitido. A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência “vívida” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência. (ROSENFELD *apud* CUNHA, 1990, p. 57-58)

Segundo Yunes e Pondé (1988, p. 48), é possível afirmar que a literatura tem como pré-requisito o envolvimento do leitor, fato que possibilita a produção não só de uma relação com o conteúdo lido, mas também permite uma relação com obras, histórias e autores. Desse modo, pode ser estabelecida uma complexidade de relações das mais diversas formas possíveis, de acordo com cada leitor.

No que se refere à leitura dos alunos, vale lembrar que, conforme os autores pesquisados, a idade mais apropriada ou, ainda, aquela em que a procura pelos leitores por contos de fadas é mais acentuada seria, para Bamberger e Aguiar, dos 5 aos 8/9 anos, e, para Maria Antonieta Cunha, de 3/4 aos 7/8 anos. Como vimos, há uma pequena variação, contudo o conto de fadas estaria mais voltado para crianças que estariam cursando o Ensino Fundamental, quais sejam: crianças entre 6 e 9 anos, sempre ressaltando que isso não restringe a leitura a outras etapas da vida de qualquer pessoa.

Aguiar (2004), refletindo sobre as influências recebidas pelo leitor, afirma que, quando usamos a expressão “formação do leitor”, o que se tem em mente é “[...] o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer.”(AGUIAR, 2004, p. 17). As demais leituras que acontecem no nosso cotidiano são importantes para as atividades diárias, porém não representam os conteúdos reflexivos de que a literatura se constrói.

A autora menciona também algumas peculiaridades dos leitores, dentre as quais ressaltamos a definição de tipos de professores leitores, o que foi obtido a partir da tese de doutorado de Rolla, que menciona relatos de professores que, segundo Aguiar (2004, p. 25), “[...] permitem o diagnóstico de tipos de leitores, segundo a quantidade, os modos e os

interesses de leitura.”. São identificados os seguintes tipos de leitor:

- **não leitor:** seria o indivíduo que teve pouco contato com os livros, possui uma relação com a leitura restrita à aquisição de informações e não tem o hábito de ler obras ficcionais;
- **leitor apressado:** seria o sujeito ativo, que não dispensa seu tempo para o lazer e cuja leitura limita-se a interesses diretos e informações rápidas, como jornais e revistas;
- **leitor superficial:** caracteriza-se pelas leituras de massa, tem preferência pelo caráter utilitário e informativo, não se preocupa com o valor estético das obras, lê eventualmente.
- **leitor compulsivo:** também considerado eclético, lê tudo o que for possível e a todo momento tem um livro por perto;
- **leitor técnico:** suas leituras são voltadas para o estudo, constituindo-se em leituras relacionadas ao campo profissional do indivíduo. Essa atividade não é desempenhada por prazer, mas por obrigação;
- **leitor escolar:** são as leituras feitas pelo professor, tendo como preocupação o trabalho didático. São voltadas para indicar obras para os alunos, de modo que se trata, também, de uma atividade feita por obrigação;
- **leitor profissional:** é o indivíduo que lê, analisa e busca o valor estético das obras. Trata-se de uma leitura desenvolvida de forma prazerosa;
- **leitor diletante:** é aquele que lê sem conhecimento prévio, ou seja, é um leitor ingênuo, que lê por puro prazer.

Dessa forma, percebemos todos esses tipos de leitores, independente do nível de leitura desempenhado por cada um. Tais leitores possuem diferentes necessidades de leitura e seu interesse, segundo Aguiar (2004), é sempre “[...] uma atitude favorável em relação ao

texto, oriunda de uma necessidade que pode se tornar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recriar-se, estudar.” (AGUIAR, 2004, p. 25).

2.3 SOCIOLOGIA DA LEITURA

Como vimos, a literatura, presente em todas as culturas, atinge e influencia leitores das mais variadas faixas etárias e camadas sociais. Dentre os múltiplos fatores que coexistem no campo literário, gostaríamos de destacar o que o autor Escarpit (1974) apresenta, ou seja, a capacidade que o texto literário tem de possibilitar diferentes interpretações:

A expressão literária não se limita, por outro lado, aos sinais específicos que constituem a escrita. Desde o grafismo da letra até a encadernação do livro, desde o valor simbólico de uma palavra até a estrutura conceitual de uma frase completa, desde o jogo fonético de um poema cantado até o tema organizado de um romance, a expressão literária adota simultaneamente uma infinidade de meios que mudam com cada escritor, com cada obra e, inclusive, como veremos logo adiante, com cada ato de leitura. (ESCARPIT, 1974, p. 17).¹⁰

A literatura permite várias impressões que podem variar conforme os aspectos sugeridos anteriormente: “a grafia de uma palavra”, “a encadernação do livro”, “a musicalidade produzida por um texto”... Além disso, o autor afirma que outra especificidade da literatura seria a combinação de elementos que possibilitam o agrupamento de vários elementos, permitindo uma interpretação que pode ir além da linguagem estática.

Ainda segundo o autor, a literatura é composta por obras que refletem a sociedade, isto é, a literatura está intrinsecamente relacionada às estruturas sociais e históricas da sociedade na qual está inserida.

Prosseguindo com seus apontamentos, o autor afirma que esse processo literário só ocorre se a leitura, enquanto ato concreto, for desenvolvida, possibilitando uma comunicação entre autor e leitor. Desse modo, o contato com o texto e com o desenvolvimento da leitura da obra literária permite que a ponte autor/leitor seja construída.

Mury (1974) afirma que não somente acontece a identificação autor/leitor/obra, mas

¹⁰ Tradução nossa do original: “La expresión literaria no se limita, por otro lado, a los signos explícitos que constituyen la escritura. Desde el grafismo de la letra a la encuadernación del libro, desde el valor simbólico de una palabra a la estructura conceptual de una frase compleja, desde el juego fónico de un poema cantado a la temática organizada de una novela, la expresión literaria adopta simultáneamente una infinidad de vehículos en combinaciones que varían con cada escritor, con cada obra e, incluso, como ya veremos, con cada acto de lectura”. (ESCARPIT, 1974, p. 17).

também a relação do homem com a sociedade na qual se encontra inserido, havendo, nessa relação, uma influência recíproca, ou seja, o homem influencia a sociedade e é por ela influenciado. Assim, uma das possibilidades teóricas sobre o estudo da literatura seria a sociologia da leitura. Segundo o autor, ela pode ser assim descrita:

Toda personalidade de base literária constitui um aspecto de uma ou de várias personalidades com bases sociais. O estudo dessas correspondências é o objetivo principal da sociologia do público literário, (e também, sem dúvida, do musical, pictórico, etc.). (MURY, 1974, p. 214).¹¹

Para o autor, as peculiaridades comuns aos diversos membros de um público específico surgem da interação entre o “eu” (indivíduo) e o “meio” (sociedade). O conjunto dessas peculiaridades forma a personalidade literária. Por sua vez, o estudo desse processo contribui para a sociologia da leitura.

Hauser (1977) destaca a importância dos ideais da sociologia da leitura também enfocados por Candido (1976), a respeito dos elos que unem a tríade autor, obra e público, e ainda expõe as questões de mediação que envolvem esses aspectos. Comenta sobre a importância das organizações sociais e afirma que, mesmo havendo uma coletividade cultural que envolva essas organizações, cada leitor recebe a obra de maneira individual, isto é, cada leitor tem uma experiência única com determinada obra e cabe a ele, segundo suas experiências, escolher os caminhos de leitura e recepção de cada obra.

Sob esse prisma, o autor reconhece que a vivência artística é o resultado decorrente, a princípio, da recriação do mundo pelo autor e, posteriormente, da criação de mundo pelo leitor.

O artista pronuncia sua última palavra e fica em silêncio; o receptor toma as palavras e a história que haverá de originar-se depois das obras se realiza nas formas de recepção, história na qual o artista desempenha agora, o papel anônimo e indireto. (HAUSER, 1977, p. 559).¹²

Dessa forma, quando o autor termina sua obra, ele se torna anônimo e indireto, pois o receptor toma a palavra. A história anterior das obras que se realiza sob as formas de recepção é resgatada e, a partir desse momento, ocorrem novas construções de sentido para o leitor,

¹¹ Tradução nossa do original: “Toda personalidad de base literaria constituye un aspecto de una o varias personalidades de base sociales. El estudio de estas correspondencias es el objetivo principal de la sociología del público literario (y también, sin duda, del musical, pictórico, etc.)”. (MURY, 1974, p. 214).

¹² Tradução nossa do original: “El artista ha pronunciado su última palabra y se calla; el receptor toma la palabra y la historia ulterior de las obras se realiza en las formas de la recepción, historia en la que el artista desempeña ahora el papel anónimo e indirecto.” (HAUSER, 1977, p. 559).

muitas vezes nem imaginadas pelo autor.

Hauser (1977) destaca que há uma espontaneidade artística no ato da criação; entretanto, ocorre seu equivalente no caráter imediato da vivência artística do autor. De outro modo, é possível mencionar que essa atividade de criação está diretamente relacionada ao repertório de vida do autor.

Darton (1992), por sua vez, enfatiza a importância do contexto histórico no qual o texto foi constituído, isto é, para o autor, o texto de uma determinada época não estabelece a mesma relação que estabeleceria com o leitor de outra época, pois a leitura está inserida nessa época e possui uma história.

Assim, o autor discute que a leitura pode estar relacionada a um determinado momento histórico e expõe sua pesquisa, na qual mostra as reações de um leitor da classe média na França do século XVIII. Para isso, o estudioso se baseou em cartas deixadas por este leitor durante os anos 1774 e 1785, revelando a influência rousseauista que ele absorveu e deixou transmitir.

O autor comenta a possibilidade de se realizar uma história e uma teoria da reação do leitor. Para tanto, cita dois tipos principais de estudo: o macro e o micro analítico. O primeiro estudo surgiu na França e com ele foi traçada “... a evolução dos hábitos de leitura desde o século XVI até os dias de hoje.” (DARNTON, 1992, p. 200). Para a obtenção de tais dados, foram utilizados os registros de direito do livro e a publicação anual da “Bibliographia de la France”. O autor também menciona exemplos similares ocorridos na Alemanha, na Inglaterra e com a leitura americana.

Em um segundo momento, estariam os estudos dos catálogos das bibliotecas, que também contribuíram para dados referentes aos hábitos de leitura. Exemplificando tais estudos, Darton cita os catálogos de leitura das pessoas abastadas, ou que, no mínimo, tinham acesso aos livros. Em seguida, há uma preocupação em relação ao modo como era desenvolvida a leitura dos leitores comuns e como era a leitura das crianças na escola durante os séculos XVII e XVIII na França. Outro foco das pesquisas direcionava-se para os relatos autobiográficos.

Em vista disso, o autor conclui, evidenciando a importância da leitura no decorrer da história e traça a trajetória desenvolvida pelo homem para alcançá-la e aprimorá-la: “Se pudéssemos compreender como ele tem lido, poderíamos nos aproximar de um entendimento de como ele compreende a vida” (DARNTON, 1992, p. 234).

Hauser (1977) também destaca o papel fundamental da recepção, pois, para ele, sociologicamente, a obra não se encontra terminada quando sai da mão do autor, mas sim

quando ocorre a recepção (HAUSER, 1977). Em outro momento, o autor menciona a importância dos mediadores. Segundo ele, o mediador é a pessoa ou uma instituição que propõe a leitura e abre novos caminhos para a mesma, ou, simplesmente, atua de maneira insignificante.

A mediação entre artista e público pode muito bem elevar a etapa em que ocorre a recepção, porém, a popularização da arte mediante o número crescente de mediações e a diminuição das exigências que propõem aos receptores pode também contribuir para a descida do nível no qual se aceitam obras exigentes. (HAUSER, 1977, p. 593).¹³

Assim, podemos dizer que a mediação entre leitor e autor pode contribuir para a recepção da obra; porém, segundo Hauser, dependendo da mediação, a obra poderá ser “elevada” ou “popularizada” demais. Entendemos que tal acontecimento não menospreza a obra, pois o resultado da mediação deve permitir que o leitor parta do “popular” e chegue até o “estético”. Em outras palavras, o mediador tem a importante função de permitir o acesso ao leitor aos mais variados textos e, assim, dar oportunidades para que construa suas escolhas dentro das mais variadas possibilidades de obras. No entanto, ao mesmo tempo em que a mediação facilita o acesso ao texto, pode também impedir, quando o mediador não tem estratégias adequadas para estabelecer este processo.

Outro aspecto destacado por Hauser (1977) seriam os papéis que o crítico, o esteta, o historiador e o ensaísta desempenham na criação artística. Sob esta perspectiva, caberia ao crítico interpretar, julgar e analisar a obra, mediante o uso da teoria e do trabalho com valores para apresentar a obra ao leitor; ao esteta estaria reservada a função de encontrar a ligação, compreender a estrutura como um todo; o historiador deveria preocupar-se com os estilos; e o ensaísta procuraria justificar a riqueza das conexões existentes entre uma criação artística e seu observador, pois, para ele, a arte e a vida são inseparáveis.

Vemos que os tópicos elencados por Hauser constituem elementos importantes, no que diz respeito à influência que a obra recebe. Esta não ocorre apenas no momento da criação, influenciando o autor, mas também causa impacto sobre seu leitor.

O autor tece, também, comentários sobre as instituições mediadoras que, segundo ele, podem abarcar salões, teatros, cinemas, museus, bibliotecas, livrarias, dentre outras.

¹³ Tradução nossa do original: “La mediación entre artista y público puede muy bien elevar la fase en que ocurre la recepción, pero la popularización del arte mediante el número creciente de mediaciones y la disminución de las exigencias que plantean a los receptores puede también contribuir al descenso del nivel al que se acepten obras exigentes.” (HAUSER, 1977, p. 593).

Aborda, ainda, as instituições fomentadoras da arte baseadas na vida social, como a corte, que possibilitava o acesso da burguesia à nobreza.

Sob esses mesmos aspectos, Aguiar (1996), ao comentar a importância dos mediadores de leitura, afirma que a sociologia da leitura é um tópico da sociologia da literatura e busca a atuação do público no processo literário:

[...] pesquisam-se as preferências do público, levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura, bem como as condições específicas dos consumidores segundo seu lugar social, cultural, etário, sexual, profissional, etc. (AGUIAR, 1996, p. 23).

Dialogando com os autores já mencionados, Aguiar afirma que tais estudos, além de identificarem o público leitor, buscam compreender o panorama social no qual ele está inserido. Assim, o objetivo da sociologia da leitura engloba questões de distribuição, circulação e consumo de livros. A partir desses pontos,

Discutem-se, então, a função social do escritor, a história das obras junto aos diferentes públicos, as características [...] da cultura popular e erudita, os processos de produção e popularização do livro, as políticas de leitura, o êxito dos autores e dos textos. (AGUIAR, 1996, p. 23).

Como vimos, existem muitos aspectos que envolvem a sociologia da leitura, mas, talvez, os mediadores tenham um papel fundamental nesse processo, pois, segundo Petit (1999), eles são fundamentais para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

[...] salvo os casos em se nasceu entre livros, os iniciadores da leitura desempenharam um papel muito importante. Quando um jovem provém de um ambiente onde predomina o medo ao livro, o mediador pode autorizar, legitimar, um desejo mal expresso de ler ou aprender, e inclusive, anulá-lo. (PETIT, 1999, p. 154-155).¹⁴

Dessa forma, para Petit (1999), a não ser que o leitor tenha uma origem ligada aos livros, tendo, assim, contato direto com os mesmos, os “iniciadores dos livros” desempenham um papel muito importante na facilitação do acesso à leitura aos mais variados leitores.

Segundo Petit, o mediador pode ser um professor, um bibliotecário, um livreiro, um

¹⁴ Tradução nossa do original: “[...] salvo los casos en que se ha nacido entre libros, los iniciadores al libro han desempeñado un papel clave. Cuando un joven proviene de un medio donde predomina el miedo al libro, el mediador puede autorizar, legitimar, un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso revelarlo.” (PETIT, 1999, p. 154-155).

trabalhador, um voluntário social, um militante, ou seja, qualquer pessoa que disponha da possibilidade de transmitir o acesso à leitura aos mais variados públicos.

Em algumas de suas pesquisas desenvolvidas na França, Petit (1999) visava a verificar o gosto dos leitores pelos livros e a maneira como tal prática ocorreu ou não. No decorrer de seu texto, são evidenciados dois mediadores primordiais para o desenvolvimento do gosto pela leitura em leitores de todas as idades. O primeiro deles seria o professor e o segundo, o bibliotecário.

Em todas as épocas, sempre houve professores que souberam transmitir aos seus alunos a paixão pela leitura. Para que essa transmissão ocorra, cabe ao professor ensinar o domínio da língua, a decifração dos textos, ou melhor, dar ao aluno a capacidade de interpretá-los, interagir com os mesmos e o que é talvez o mais importante: dar ao aluno a oportunidade para que aprenda e adquira o prazer pela leitura.

As entrevistas realizadas por Petit (1999) demonstram o sentimento de alguns leitores que foram influenciados por seus respectivos professores com relação à leitura; contudo, para que tal conduta tenha êxito e para que o amor pela leitura literária seja transmitido, é necessário que o mediador seja um leitor desse tipo de texto e faça isso de forma prazerosa.

No que diz respeito à biblioteca, Petit comenta que o gosto pela leitura não surge do simples ato de freqüentar uma biblioteca. A função do mediador, aqui constituída pela figura do bibliotecário, é essencial para proporcionar o encontro entre livro e leitor.

Petit observa que muitos leitores não falam somente de seus professores, mas também das influências que receberam dos bibliotecários:

Lembro que esse bibliotecário tinha uma forma de trabalhar muito interessante. Às vezes parava de trabalhar, reunia várias crianças e contava-lhes histórias [...] É alguém que contagia você, alguém que gosta do seu trabalho e que nos fez amar a leitura porque tinha uma bela forma de contar, simplesmente. (PETIT, 1999, p. 168).¹⁵

Petit relata ainda que, na França, a função de bibliotecário tem evoluído. Nesse sentido, tem sido dada abertura para todos os públicos, abrangendo bairros marginais, hospitais, instituições infantis, penitenciárias. Na conclusão de seu texto, afirma que a

¹⁵ Tradução nossa do original: “Recuerdo que ese bibliotecario tenía una forma de trabajar muy interesante. Por momentos se detenía em su trabajo, reunía a varios niños y les contaba historias [...] Es alguien que te pasa la corriente, a quien le gusta su trabajo, y que nos hizo amar la lectura porque tenía una forma bella de contar, simplemente.” (PETIT, 1999, p. 168).

biblioteca é um lugar para todos e gratuito.

No entanto, observamos que toda a sociedade deveria, de alguma maneira, despertar e estimular o gosto pela leitura em seus membros. Contudo, a instituição escolar, através da figura do professor e a do bibliotecário, é a que mais tem desenvolvido esse papel. Esses profissionais, quando cumprem adequadamente suas funções, têm transmitido conhecimentos e, ainda, compartilhado com os alunos o gosto pela leitura.

Procuraremos a seguir relacionar as teorias descritas anteriormente com o conhecimento que educadoras e alunos têm sobre o conto de fadas *Cinderela*; antes, porém, faremos um histórico do conto mencionado.

CAPÍTULO III – EM PAUTA: O CONTO DE FADAS *CINDERELA*

No capítulo 3, abordamos o conto de fadas, refletindo sobre as peculiaridades desse gênero. Traçamos, também, uma trajetória do conto *Cinderela*, bem como de suas versões mais conhecidas, ou seja, as versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm. Em seguida, verificamos alguns dos possíveis meios de circulação do conto na cidade de Maringá-PR (bibliotecas, sebos e livraria).

Dentre os diversos tipos de textos literários, os contos de fadas merecem destaque, pois atraem a atenção de crianças e adultos, devido aos elementos que os caracterizam: a magia, a fantasia e o sonho.

Segundo Bettelheim (1980), o entretenimento e a curiosidade representam duas características que um texto deve conter para prender a atenção da criança. Estas devem estar presentes na obra sem menosprezar a criança e, ainda, envolver as diversas facetas de sua personalidade, com o intuito de valorizar suas especificidades e incentivar a autoconfiança.

Sob estes aspectos a vários outros, no conjunto da ‘literatura infantil’ – com raras exceções – nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança, como para o adulto, do que o conto de fadas folclórico. [...] através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

Corroborando a exposição anterior, o autor afirma que o fato de os contos de fadas terem sido recontados de tempos em tempos os refinou cada vez mais e permitiu que tais textos transmitissem não apenas os significados neles incutidos, mas também os “encobertos”. Com isso, vemos que a perpetuidade dos contos é notória e sua atuação envolve não só a criança, mas também atinge os adultos, isto é, envolve todos os níveis da personalidade humana. Sob este prisma, Bettelheim (1980) relaciona a influência dos contos de fadas ao modelo psicanalítico:

[...] os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que as histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego. (BETTELHEIM, 1980, p. 14).

Estas aplicabilidades dos contos aos mais diversos leitores permitem que os mesmos permaneçam em variadas civilizações. Dentre muitos aspectos que revelam o êxito com os leitores, segundo Bettelheim (1980), o mais relevante seria o fato de os textos mostrarem, de forma múltipla, que a luta contra as dificuldades da vida é algo inerente a todo ser humano, mas enfrentá-las permite-nos vencer tais obstáculos.

O conto de fadas é uma obra de arte tão rica, que possibilita uma ampla variação de significados delimitados segundo cada leitor, podendo tais significados apresentarem-se diferentemente em vários momentos de sua vida. Isto é, um texto pode transmitir algo para um leitor na infância e, em outro momento de sua trajetória, adquirir outros significados, pois são textos “[...] ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é.” (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

Outros autores, como Cosson (1989), vêem o conto como um gênero, um modo de narrar específico, que está relacionado com duas linhas de definições, as quais possuem diferentes graus de aceitação e circulação. A mais aceita, conforme o referido autor, é a linha que possui o caráter histórico-evolutivo, segundo a qual o conto apresenta-se em duas grandes categorias:

[...] conto popular e conto literário ou conto oral e conto escrito em forma erudita, onde a primeira ocupa o lugar de origem ou ancestral da segunda. Dessa forma, por força de uma série de transformações literárias e/ou mudanças nas configurações sociais, o conto literário pode iniciar a sua história tanto com as coletâneas orientais, como *As Mil e Uma Noites*, quanto com os contos de fadas de Perrault ou dos irmãos Grimm, passando, na maioria das vezes, pelo *Decameron* de Boccaccio (COSSON, 1989, p. 143).

A outra linha estaria mais voltada para o campo literário e vincula-se ao “caráter sistêmico-estrutural”, já que procura evidenciar as diferenças do gênero – conto – a partir de comparações com o romance e a novela. Conforme essa perspectiva, o conto seria uma forma de narrativa caracterizada pelos seguintes elementos:

[...] intensidade; efeito único; brevidade; forma fechada como um círculo; unidade de construção; final surpreendente e inesperado; economia dos meios narrativos - poucas personagens, uma única ação, ausência de detalhes, ausência do narrador; revelação - e não evolução - da vida de uma personagem ou construção epifânica; e muitas outras que, para os apologistas do conto, o romance ou a novela não possuem. (COSSON, 1989, p. 144).

Propp (1997) busca resgatar, através de estudos etnográficos, “[...] as formas mais

arcaicas da vida material e da organização social dos povos, mitos, concepções religiosas, práticas mágicas, rituais [...]” (PROPP, 1997, p. XIV). Tais estudos têm a finalidade de filtrar os pensamentos primitivos que dão subsídios para que se possa compreender a origem do conto maravilhoso.

Conforme o autor, normalmente, o conto começa com uma “[...] atmosfera especial, que se caracteriza pela tranqüilidade épica” (PROPP, 1997, p. 29). Este recurso leva o leitor a outro mundo, outro momento, onde tudo ali dentro daquele contexto é aceito e entendido pelo leitor como parte significativa e justificável da história. Propp dá os seguintes exemplos: “Em um certo reino, em um certo Estado [...]” (1997, p. 29). Nos contos de fadas, encontramos comumente a expressão “*Era uma vez*”. Todas as expressões mencionadas nos remetem a um contexto que identificamos como maravilhoso.

Outra característica interessante seria o fato de o conto, em seguida, apresentar uma instituição familiar que, em um primeiro momento, se revela feliz e tranqüila, porém, pouco a pouco, os acontecimentos vão desencadeando atitudes inesperadas, que culminam em catástrofes (PROPP, 1997). Depois, com algumas intervenções, na maioria dos casos mágicas, tudo volta ao seu estado normal e temos a expressão *felizes para sempre*, que caracteriza o desfecho satisfatório para o protagonista. (PROPP, 1997).

Segundo Abramovich (1997), o maravilhoso universo dos contos de fadas se perpetua há milênios, havendo registros de que eram contados na China desde o século IX. Tal fato se justifica, de um lado, porque os contos estão envoltos no mundo da fantasia; de outro, porque partem sempre de uma situação real, de fácil compreensão para a criança. Isto porque as narrativas se passam em lugares idealizados e sem limites, mas que qualquer criança pode freqüentar. As personagens são simples, passam por situações inusitadas, buscam respostas e convivem com entidades fantásticas, como bruxas, fadas, entre outros. O importante é que os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa, partem de um conflito real, se desenvolvem em um mundo fantasioso com o auxílio de personagens mágicos e finalizam com a solução dos problemas no plano real, o que permite à criança a idéia de que é possível abrir as portas para a fantasia, mas é preciso assumir o real.

A autora e psicoterapeuta Jethe Bonaventure, em seu livro *O que conta o conto?* (1992), traz uma discussão sobre o conteúdo dos contos de fadas:

Meu desejo é despertar a curiosidade pela riqueza de conteúdo dos contos de fada. Mais do que isso, mostrar que não se precisa de nenhuma capacidade especial, nenhum conhecimento intelectual específico para entender os contos, pois eles nos dizem algo sobre o ser humano que às vezes não sabíamos como formular, e o dizem

de maneira bastante simples. (BONAVENTURE, 1992, p. 09)

A partir disso, Bonaventure traça um paralelo entre os contos e os nossos sonhos, já que ambos despertam e revelam nossas fantasias. Destaca também alguns posicionamentos que podem ser verificados com respeito aos contos. Assim, inicialmente, a autora afirma que muitos defendem que o conto de fadas representaria “[...] apenas um passatempo, ou talvez uma fuga da dura realidade [...]” (BONAVENTURE, 1992, p. 11) Para esses, tais leituras seriam completamente nulas e sem finalidade alguma. Outros acreditam que o conto deva ser “utilizado” para que se transmita uma moral, uma norma de conduta, pois os bons sempre vencem, enquanto os maus são castigados. Contudo, a autora levanta vários questionamentos, como os elencados a seguir: será que toda a madrasta seria má? O perdão não deveria ser trabalhado em nós? Os personagens “maus” não poderiam se retratar, em vez de simplesmente serem castigados?

A crueldade com que se castiga quem não se comportou direitinho vai contra até os nossos princípios cristãos de perdoar os nossos inimigos. Assim, do ponto de vista da educação moral e humana, os contos até parecem contar uma lição duvidosa e ambígua. (BONAVENTURE, 1992, p. 11)

Sob este prisma, constatamos que os contos trabalham com muitas questões, dentre as quais estão presentes os sofrimentos, as perdas, as frustrações, a morte e, mesmo assim, tais textos continuam encantando leitores de todas as idades. Dessa forma, a identificação com esta ou aquela personagem “[...] não é porque de alguma maneira existe uma semelhança entre todos os seres humanos quanto à maneira de enfrentar muitas situações na vida?” (BONAVENTURE, 1992, p. 12). Talvez esse seja um dos motivos responsáveis pela perpetuidade dos contos. Podemos afirmar, assim, que, ao abordarem nossas mazelas e retratarem nossos conflitos mais íntimos, a partir de temas recorrentes aos seres humanos, os contos tornaram-se o reflexo de algo que, mesmo inconscientemente, possuímos. Apesar das alterações trazidas pelo tempo e pelas transformações culturais, a essência humana continua a mesma, pois os contos, “em apenas poucas páginas e de maneira bem concisa mostram como é que processamos conflitos da infância, da adolescência, os grandes problemas da existência, e como a sabedoria popular resolve esses conflitos [...]” (BONAVENTURE, 1992, p. 12).

Volobuef (1993), em seu texto “Um estudo do conto de fadas”, faz uma análise do gênero maravilhoso e dos contos de fadas. Segundo a autora, os contos são uma das variantes do gênero maravilhoso, assim como a literatura de horror e a ficção científica; além disso,

constituem-se em histórias representativas da tradição oral popular:

[...] narrativas transmitidas de geração em geração durante um longo tempo antes de serem, afinal, coletadas e recolhidas em livros. Com isto, os autores destes contos de fadas populares, (ou Volksmärchen), bem como a época de sua criação, tornaram-se incógnitas irrecuperáveis. E a prolongada difusão oral no seio do povo mais simples fez destas obras um fruto e um bem da coletividade. (VOLOBUEF, 1993, p. 100)

Essa difusão tomou grandes proporções, tanto que os contos de fadas chegaram até a atualidade, sendo ainda lidos, publicados e reeditados. Outro ponto interessante é o fato referente à aceitação que as personagens e os acontecimentos mágicos tiveram e têm no leitor, o que se deve, por sua vez, ao fato de o leitor não questionar a presença dos mesmos, compreendendo-os dentro do universo do texto:

[...] isto é, um estilo que age num estilo de amalgamar o sobrenatural (fadas, animais falantes) aos elementos que o texto toma emprestado à realidade (lenhador pobre com muitos filhos, viúvo que casa uma segunda vez). [...] o conto de fadas cria um mundo à parte, em que elementos de natureza diferentes são ajudados em um único plano narrativo. A uniformidade desde plano compatibiliza o leitor com o sobrenatural, o qual, de outra maneira, causaria susto ou até medo. (VOLOBUEF, 1993, p. 100).

O pacto leitor/texto se estabelece de tal forma, que o primeiro aceita os acontecimentos mágicos do texto sem questioná-los, reconhecendo os elementos presentes na obra como algo necessário para a construção do texto. É o que vemos quando um lobo engole uma garotinha e esta é salva por um lenhador, ao abrir a barriga do lobo, em *Chapeuzinho Vermelho*, ou quando uma fada transforma uma roupa rasgada em um lindo vestido de festa, em *Cinderela*, dentre muitos outros exemplos.

Ao observarmos as características dos contos de fadas, constatamos que “o herói e a sua tarefa constituem o centro e a base sobre os quais se constrói a narrativa do conto de fadas [...]” (LÜTHI *apud* VOLOBUEF, 1993, p. 101). Assim, a figura central do conto de fadas é o herói e sua missão, e isso pode ser verificado até mesmo no título dos principais contos, que trazem simplesmente o nome das personagens centrais. Desse modo, tudo gira em torno e por causa desta ou daquela personagem, como é o caso de *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Branca de Neve*, *João e Maria*, *Rapunzel*, *A Bela Adormecida*, entre outros.

Volobuef (1993) destaca quatro características do conto de fadas apresentadas pelo escritor alemão Lüthi. Assim, temos, em primeiro lugar, a tendência à nitidez, que se revela pela clareza e precisão com que personagens e situações são representados. Não encontramos

nos contos de fadas dualidades ou incertezas, já que temos a presença de um narrador em 3ª pessoa que prima pela objetividade. A ação é caracterizada pela rápida sucessão dos fatos, em que o herói é o ponto central e as descrições pormenorizadas não são utilizadas, a não ser quando imprescindíveis para a ação.

Ainda neste tópico, observamos os seguintes aspectos: a ordem cronológica dos fatos é sempre obedecida; através dos atos das personagens, temos acesso às suas características; e verifica-se a presença dos extremos (feio/belo; rico/pobre; amor/ódio; bom/mal). Lüthi enumera ainda as principais personagens dos contos de fadas, quais sejam: o herói, em torno do qual se concentra toda a ação; o inimigo ou o oponente do herói (bruxa, rei malvado, madrasta, lobo); o auxiliar do herói (fada ou animal falante), que consiste na representação da figura mágica; a figura contrastante, como, por exemplo, os irmãos mais velhos e a madrasta; e a pessoa salva pelo herói (na maioria dos contos, a personagem feminina). Para Lüthi *apud* Volobuef (1993), as personagens só têm razão de existir se estiverem relacionadas com o herói; assim, não ocorre nenhuma trajetória alheia à personagem central.

Outro tópico destacado por Lüthi é a propensão à universalidade, pois os contos abarcam “[...] os principais eventos da vida humana (nascimento, crescimento, dificuldades, trabalho, casamento etc.)” (VOLOBUEF, 1993, p. 102). A representação das personagens é outro fator que colabora para essa universalidade, uma vez que, em muitos casos, as personagens são nomeadas por suas funções ou apelidos e não por seus nomes propriamente ditos.

Os conflitos vivenciados por estas personagens não são peculiares, mas representativos dos conflitos de toda a humanidade: dificuldades econômicas, sentimentos dos mais variados (amor, ódio, inveja, compaixão), situações diversas (abandono, viagens, encontros, perdas), problemas que requerem astúcia, força, sorte ou inteligência para serem solucionados. (VOLOBUEF, 1993, p. 102)

Observamos, assim, que as personagens passam por problemas comuns a todo ser humano.

Um terceiro tópico seria o fato de o conto de fadas caracterizar-se pela representação estilizada da realidade. Nessa perspectiva, verificamos que o protagonista dos contos de fadas consegue vencer as distâncias, enfrentar grandes privações e ultrapassá-las, e encarar situações de morte e sofrimento naturalmente. Outro fator dentro deste tópico seria o fator temporal, já que

[...] o conto de fadas não especifica nem época nem local em que se passa a história.

Esta indeterminação não significa, no entanto, que a história, em princípio, se passa em qualquer época, mas sim num passado muito longínquo. A representação estilizada da realidade constitui o mundo do conto de fadas sem sujeitá-lo às leis naturais, integrando-lhe o elemento sobrenatural e garantindo que este seja aceito com naturalidade pelo leitor/ouvinte. (VOLOBUEF, 1993, p. 103).

E, finalmente, temos “a adequação à transmissão oral”, que pode ocorrer de várias formas: pelo emprego de versos rimados; fórmulas, como, por exemplo, “Era uma vez...” e “Eles viveram felizes para sempre”; e repetições que, segundo Lüthi, podem ser encontradas nos mais variados contos de fadas. Isto porque, segundo o autor,

Esses recursos auxiliam a exteriorização de sentimentos e reforçam a clareza da exposição dos acontecimentos [...] versos, fórmulas e repetições facilitam a memorização, concorrendo, portanto, para tornar o conto de fadas apropriado à natureza oral. (VOLOBUEF, 1993, p. 103)

Abramovich (1997) comenta que trabalhar com contos de fadas com as crianças é oferecer oportunidades para que elas reflitam e discutam sobre os sentimentos com os quais estão envolvidas: alegria, tristeza, angústia, culpa, trauma etc. O medo, por exemplo, é um sentimento presente no cotidiano de todos os seres humanos, não sendo considerado mais ou menos importante, seja ele real ou imaginário. De qualquer forma, ele existe e é possível aprender a enfrentá-lo, conviver com ele ou superá-lo. Os temas retratados nos contos podem ser relacionados com características reais da criança e auxiliá-la na compreensão de fatos de sua vida, como, por exemplo, lidar com a perda da mãe e a convivência com uma madrasta, como ocorre em *Cinderela*, de Perrault. Outro exemplo significativo é a história *O Patinho Feio* de Andersen, que retrata a auto-descoberta, ou seja, o conhecimento da própria identidade. Encontramos nestes textos temas que refletem as carências, não só de afetividade, mas também de alimento, de aconchego, de proteção, uma vez que mostram crianças sofrendo maus tratos e sendo alvos da impaciência e rejeição das pessoas. São contos que parecem relatar a triste realidade de muitas crianças abandonadas por uma sociedade desigual, cujo único desejo é ter suas necessidades supridas.

Corroborando tal pensamento, Patrícia Pitta (2002) retrata a importância exercida pelos contos de fadas, já que, segundo a autora, tais textos retratam nossa humanidade:

Considerando, então, a existência de um inconsciente que é um sistema herdado, comum a toda humanidade, as personagens de contos de fadas e suas ações são novidade em um primeiro momento, apenas para a consciência individual, uma vez que, ao inconsciente, tais imagens não são desconhecidas, correspondendo, segundo Jung (1991), a situações humanas que perduram desde os tempos imemoriais.

Através da tradução desses eventos inconscientes em imagens do mundo exterior, a consciência individual vai se destacando no inconsciente coletivo, ou seja, o ser vai, gradativamente, tornando-se um indivíduo psicológico (Jung, 1993). Este processo é denominado por Jung de processo de individuação. (PITTA, 2002, p. 175)

Para a autora, o processo é considerado atemporal; isto porque os contos nos fornecem temas que simbolizam as etapas da vida humana, podendo atingir leitores de todas as idades, de variadas culturas, em qualquer lugar deste mundo, pois também enfrentamos circunstâncias adversas, os conflitos nos são muito próximos e, portanto, passíveis de gerarem identificação com qualquer leitor. (PITTA, 2002).

Sob este prisma, Warner (1999) afirma que o universo maravilhoso dos contos de fadas cria uma gama infinita de possibilidades nas histórias: “Essa ausência mesmo de fronteiras serve ao propósito moral dos contos, que é precisamente ensinar onde se encontram os limites.” (WARNER, 1999, p. 18).

Nesta perspectiva, a autora discorre sobre a importância do sonho e da prática da imaginação, uma vez que tais aspectos representam uma faceta do raciocínio humano e ainda permitem que as possibilidades sociais sejam ampliadas: “A história da narração de histórias é um conto que nunca será concluído”. (WARNER, 1999, p. 24).

Na procura por uma literatura adequada para a infância e juventude, é possível verificar, segundo Cunha (1990), dois percursos interessantes: o primeiro referente às adaptações realizadas a partir dos clássicos; e o segundo relacionado ao folclore, a partir do qual houve a apropriação dos contos de fadas. Assim, conforme a autora, “Perrault e depois os irmãos Grimm, colecionadores dessas histórias folclóricas, estão assim ligados à gênese da literatura infantil.” (CUNHA, 1990, p. 23).

É nesse contexto que surge Charles Perrault (1628-1703). Segundo Coelho (1985), em *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*, o autor francês surge não como um clássico, mas com o intuito de valorizar uma literatura popular, que era desprezada pela “estética de seu tempo”; com isso, o referido autor torna-se um precursor valioso para a literatura infantil: “Escrito num momento em que ainda não existia o gênero “literatura infantil”, OS CONTOS DA MÃE GANSA (Contos da Ma Mère l’Oye), com o tempo se divulgam como leitura para as crianças e se immortalizando [...]” (COELHO, 1985, p. 64).

Ainda conforme a autora, Perrault resgata histórias populares e redige em prosa, utilizando uma linguagem direta, capaz de alcançar crianças e adultos. Com o título *Os contos da Mãe Gansa*, Perrault publica, em 1697, uma obra composta por oito contos: 1. *A Bela Adormecida no Bosque* / 2. *Chapeuzinho Vermelho* / 3. *O Barba Azul* / 4. *O Gato de Botas* /

5. *As Fadas* / 6. *A Gata Borralheira ou Cinderela* / 7. *Henrique, o topetudo* / 8. *O Pequeno Polegar*. (COELHO, 1985, p. 68). A estes se acrescentaram três contos em versos: *Os desejos ridículos*, *Pele de asno* e *A paciência de Griselda*, apresentados à Academia Francesa em anos anteriores.

Com o passar do tempo e com a grande repercussão que as obras obtiveram, os referidos contos passaram a representar, irremediavelmente, um legado de todos os povos que têm conhecido e se encantado com tais histórias. Essa influência começa a ser desenvolvida com os textos de Perrault, que impulsionou uma nova leva de escritores que se dedicaram à literatura infantil. Dentre eles, os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1787/1859), que, em 1812, publicaram a obra *Kinder und Hausmärchen* (em português, os *Contos de crianças e do lar*) e, entre 1816 e 1818, publicaram dois volumes de *Lendas Alemãs*. Tornaram-se, assim, muito respeitados pelo trabalho lingüístico, pela pesquisa e pelo estudo do folclore: “Buscando encontrar as origens da realidade histórica ‘nacional’, os pesquisadores encontraram a fantasia, o fantástico, o mítico... e uma grande Literatura Infantil surge para encantar crianças do mundo todo”. (COELHO, 1985, p. 110).

As histórias continham antigas narrativas e lendas germânicas, mas havia algumas que eram similares as de Perrault. Assim, algumas das principais histórias publicadas pelos Irmãos Grimm são: “A Bela Adormecida – Os Músicos de Bremen – Os Sete Anões e a Branca de Neve – O Chapeuzinho Vermelho – A Gata Borralheira – O Corvo – O Ganso de Ouro – Joãozinho e Maria – O Pequeno Polegar [...]” (COELHO, 1985, p. 110).

Outro escritor de grande destaque é Hans Christian Andersen (1802-1875), escritor dinamarquês que revela em seus textos a realidade do cotidiano; porém é nesse contexto que o encantamento surge para atenuar a cruel realidade em que as pessoas estavam inseridas. São destaques de sua obra: “*O Patinho Feio – O Soldadinho de Chumbo – A Pequena Vendedora – A Roupa Nova do Imperador – O homem da Neve*” (COELHO, 1985, p. 119).

Podemos dizer que Perrault, os Irmãos Grimm e Andersen são, sem dúvida, os precursores da consolidação da Literatura Infantil, sendo que, por meio deles, muito foi construído e ampliado.

3.1 CINDERELA: UM CONTO COM MUITAS VERSÕES E ADAPTAÇÕES

Fazendo uma apresentação do modo como este conto é difundido em todo o mundo,

Cascudo (2003)¹⁶ lista obras similares encontradas nos mais diversos países:

[...] *Cendrillon*, *Cindarella*, *Gatta Gennedontola*, da Itália, *Aschenbrodel*, da Finlândia, *Aschenputtel*, da Alemanha, *Cuzza Tzenere*, da Dalmácia, *Asbjornsen e Moe*, da Noruega, *Pepeljuga*, da Bósnia-Herzegovina, *Popielucha*, da Polônia, *Pelendrusis*, da Lituânia, *Popelusa*, da Hungria, *Popelesce*, da Tcheco-Eslovaquia, *Popelezka*, da Bulgária, *Staetopouta*, da Grécia, *Cinicienta*, dos países do idioma castelhano. (CASCUDO, 2003, p. 49)

O autor relaciona ainda contos brasileiros que podem ser considerados adaptações do conto europeu, porém com representações do folclore nacional, quais sejam, *Bicho de Palha* e *Almofadinha de Ouro*, retirados da tradição nordestina.

Ainda com relação às origens do texto, verificamos que este

[...] tem um ancestral em um conto registrado por Basile (Pentameron), com um título semelhante, “La Gata Ceneréntola”, em que há a transfiguração na moça feia em bela. Esse tema da metamorfose da feiúra em beleza é bastante antigo e aparece em inúmeras narrativas. Em Straparola, a Fábula III (Noite-3 de Piacevoli ...) há o caso de Biancabella, moça transformada em cobra, que retorna a forma humana e linda, depois de um banho de leite e orvalho que lhe dá sua irmã. Ainda no folclore italiano, há “O Rei e seus três filhos”, onde aparece também uma princesa transformada em rã. Nos contos brasileiros aparece como “A Princesa Serpente” e, em Portugal, aparece como “A Filha do Mouro”. (COELHO, 1985, p. 74).

Como vimos, o conto *Cinderela* está presente nas mais variadas culturas do mundo, retratando a trajetória permeada por sofrimentos e privações de uma jovem, que depois alcança a felicidade.

A versão mais antiga existente de ‘*Cinderela*’, em que aparece o sapatinho perdido, foi registrada por volta de 850-60 d.C. na China; a história foi anotada por um funcionário público que a ouviu da boca de uma criada de família, e o modo pelo qual é contada revela que o público já a conhece: não se trata absolutamente do Ur-text. (WARNER, 1999, p. 234)

Segundo Warner (1999), a versão chinesa não é exatamente o primeiro texto, mas, sem dúvida, representa o primeiro registro datado. Nesta versão, Cinderela é conhecida como Yeh-hsien.

Há também registros de uma história escocesa, publicada por Andres Lang, em 1540: “Nessa versão, a heroína é Rashin Coatie, que significa ‘casaco de junco’, nome dado em referência à horrível peça de roupa que ela é obrigada a vestir enquanto é escravizada pelas

¹⁶ Data da 1ª edição: 1946.

irmãs.” (COLEMAN, 2006, p. 156).

Yeh-hsien, Cendrillon, Cinderella, Ashenputtel, Rashin Coatie, Mossy Coat, Kattie Woodencloack, Cenerentola: estas são algumas das primas folclóricas de Cinderela. Se ela foi reinventada por praticamente todas as culturas conhecidas, também sua história tem sido perpetuamente reescrita no cinema. Alguns exemplos seriam as adaptações feitas por Walt Disney e, ainda, muitos filmes que, ambientados na contemporaneidade, retratam a trajetória de uma jovem sofredora que é, depois, recompensada: *Uma secretária de futuro*, com Melanie Griffith; *Uma linda mulher*, com Julia Roberts; *Para sempre Cinderela*, com Drew Barrymore; *A Nova Cinderela*, com Hilary Duff. Esses filmes demonstram que, devido à sua perpetuidade, os temas ligados à corte (ascensão social) e ao casamento, abordados pelo conto *Cinderela*, fazem parte dos conflitos das sociedades de todos os tempos. Poucos contos de fadas gozaram de tão rica sobrevivência literária, cinematográfica e musical.

Na cultura ocidental, os textos escritos mais difundidos são os seguintes: a versão francesa intitulada *Cinderela - O Sapatinho de Cristal*, de Charles Perrault (1697), e a versão alemã, *A Gata Borralheira*, dos Irmãos Grimm (1812).

Na versão de Charles Perrault (1697), *Cinderela ou O Sapatinho de Cristal*, temos a história de um fidalgo viúvo que tem uma filha. Ele se casa novamente com outra mulher, que possui duas filhas.

A madrasta, com ciúmes da filha legítima, faz com que esta trabalhe muito e seja maltratada. A jovem é chamada de Borralheira, Cinderela.

O príncipe promove um baile e convida todas as moças do reino, e a única que não comparece é Cinderela, que fica chorando. Nesse momento, surge sua fada madrinha, que transforma uma abóbora em carruagem, ratos em cavalos e cocheiro. Veste Cinderela em um lindo vestido e esta vai ao baile com a condição de retornar à meia-noite, quando tudo voltaria ao normal.

O príncipe, ao vê-la, fica encantado. Porém, próximo à meia-noite, Cinderela retira-se rapidamente.

No dia seguinte, todas vão novamente ao baile e Cinderela aparece mais bonita ainda, mas se esquece do tempo e precisa sair correndo, deixando cair um sapatinho. O príncipe manda que todas as moças experimentem o sapato até encontrar a dona. Quando Cinderela prova, fica ainda mais esplendorosa.

É nesse momento que as irmãs a reconhecem e lhe pedem perdão. Cinderela as perdoa, casa-se com o príncipe e casa as duas irmãs com ricos fidalgos da corte.

Com respeito à versão alemã, *A Gata Borralheira*, dos Irmãos Grimm (1812),

encontramos a trajetória de uma jovem que, ao perder sua mãe, fica muito triste. Com o passar do tempo, seu pai se casa novamente. A madrasta possui duas filhas, que começam a maltratar a enteada e chamam-na de Cinderela. A jovem, que teve que passar a dormir na cozinha, é muito humilhada.

Um dia, o pai vai a uma feira, as duas irmãs pedem vestidos e jóias, e Cinderela pede um ramo de aveleira. Cinderela planta-o perto do túmulo de sua mãe e o ramo se torna uma grande árvore.

O rei anuncia uma festa à qual todas queriam ir, mas Cinderela só iria se fizesse os afazeres que a madrasta lhe impunha. Com a ajuda dos pássaros, consegue fazer tudo, porém a madrasta não a deixa ir. Cinderela vai chorar embaixo da aveleira e um pássaro branco lhe joga um lindo vestido. Ela vai ao baile, dança com o príncipe e quando já é tarde, precisa fugir. No segundo dia de baile, vai com outro vestido e também foge. No terceiro e último dia de baile, Cinderela ganha um vestido mais bonito que os outros; porém, quando foge, seu sapato fica preso, e ela sai correndo.

O príncipe então determina que só se casaria com a dona do sapatinho. Quando vão provar, uma das irmãs corta o dedo para poder calçar, mas o príncipe é avisado por duas pombas e vê o sangue. A outra irmã, também para enganar o príncipe, corta o calcanhar, mas novamente ele é avisado pelas pombas. Quando, finalmente, Cinderela prova, descobre-se a verdadeira dona do sapato.

Ao analisarmos as versões de Perrault e Grimm, notamos que ambas apresentam algumas especificidades: no texto de Charles Perrault, encontramos a presença de uma fada que auxilia Cinderela, existe também a ajuda de animais, dois dias de baile. O diferencial mais evidente, talvez, seja a presença da moralidade no final do conto de Perrault, cuja finalidade seria a de fornecer diretrizes para a postura dos possíveis leitores do texto.

Por sua vez, na versão dos Irmãos Grimm, o texto é apresentado em forma de prosa, porém com a inserção de trechos poéticos em versos, o que confere musicalidade ao conto, como podemos notar, por exemplo, na seguinte passagem: “Balance e se agite / árvore adorada, / cubra-me toda de ouro e prata!” (PENTEADO, 1994, p. 78).

Nessa versão, não há a presença da fada, mas há uma árvore encantada, que auxilia a protagonista na solução de seus problemas. Temos três dias de baile e um fato que caracteriza este texto é a presença de atos sanguinários: as irmãs, na tentativa de se fazerem passar pela princesa do baile, mutilam seus pés para enganar o príncipe, que, por sua vez, é avisado por duas pombas a respeito da atitude das irmãs. No dia do casamento de Cinderela, suas irmãs têm seus olhos furados por duas pombas. O texto dos Grimm não possui moralidade explícita,

contudo encontramos a presença do castigo imputado às irmãs que maltrataram Cinderela.

Observadas as diferenças entre as versões de Perrault e Grimm, notamos que ambas apresentam a mesma estrutura narrativa, ou seja, a história de uma jovem que é humilhada por sua madrasta e suas irmãs e que só consegue vencer suas aflições por intermédio de um ente mágico, que a auxilia a ir ao baile e conhecer o príncipe com o qual se casa.

Em seguida, veremos dois estudos a propósito do conto de fadas *Cinderela*. Nóbrega, em 1983, escreveu um artigo, apresentando alguns apontamentos e comparações sobre as seguintes versões: *Cinderela* (retirado da tradição universal e que se trata do conto em uma versão inglesa de Katharina Gibson, muito similar à de Perrault), *Almofadinha de Ouro* e *Bicho de Palha* (ambos pertencentes à tradição nordestina brasileira e recolhidos por Luís da Câmara Cascudo). A respeito das versões, ela afirma que “as versões de Borracheira são idênticas de tempo para tempo, de povo para povo. Traduzi-los nunca é traí-los, pois sempre dizem na vigência de uma inquietação coletiva. Humana.” (NÓBREGA, 1983, p. 84).

A autora em questão também menciona alguns dados específicos do conto *Cinderela*, como as instâncias do bem e do mal, que podem ser caracterizadas até mesmo pela descrição dos espaços, o que pode ser evidenciado pelo local ao qual Cinderela está fadada a permanecer, pois o quarto é sujo, reduzido e solitário: “Reduz-se às dimensões de um borralho, de um quatinho escuro ou dos cantos onde se atiram os trastes inúteis.” (NÓBREGA, 1983, p. 87). Além disso, o ambiente também é desfavorável, devido ao fato de a protagonista estar inserida em um total estado de privação: não possui mãe, o pai não tem nenhuma expressão, é muito ausente, e Cinderela é muito humilhada. Contudo, é sob estas circunstâncias que se configura a realidade da heroína. Por sua vez, a localização do castelo “[...] sempre no alto, exigindo escadas de subir é o fora-do-limite das jovens. Simboliza o Bem, afastado, mas possível.” (NÓBREGA, 1983, p. 87).

Segundo a autora, o espaço de privação representa o mundo não só da personagem, mas caracteriza ainda o nosso mundo, onde é possível verificar o Bem e o Mal, as dificuldades e as privações, mas também o sonho e a esperança.

Nóbrega (1983) analisa vários elementos dos contos e suas representações (os adereços, as vestes, a vara, a cinza, as escadas). Destes, destacamos aqueles que julgamos os mais representativos para nossa leitura: a “vara” e a “cinza”. A primeira pode ser vista a partir de uma leitura religiosa, tendo este objeto comum a possibilidade de promover a ligação entre o divino e o natural; a segunda pode ser vista sob vários aspectos: se, de um lado, pode conotar a morte, a total extinção, por outro, pode revelar uma vida esperada, uma nova etapa e, ainda, a transitoriedade das coisas e das situações que enfrentamos, mostrando que mesmo

as mais difíceis podem ser transformadas.

Ao concluir seu texto, a autora faz ainda uma relação entre autor – leitor – obra, de uma maneira peculiar e quase poética: “Nos contos de fadas, o poeta – povo anônimo – põe tudo o que é humanamente fundamental. Põe e descansa, até que uma palavra madrinha (a do leitor) lhe conceda a ele e a seu discurso a benção de uma interpretação.” (NÓBREGA, 1983, p. 91). Assim, o autor disponibiliza sua obra, que pode ser descoberta pelo leitor e, com isso, surgem novas interpretações a partir da leitura da obra.

No segundo estudo, empreendido por Pitta (2002), encontramos uma comparação entre o conto *Cinderela* dos Irmãos Grimm e o conto *Cinderela uma biografia autorizada* de Paula Mastroberti. Nesse artigo, Pitta tece comentários sobre ambos os contos e observa que “o texto clássico é falsamente simples e o atualizado, em oposição, é falsamente complexo” (PITTA, 2002, p. 180). Tal posicionamento ocorre devido à percepção de que o conto dos Grimm apresenta a possibilidade de o leitor penetrar no texto e dialogar com ele; já a versão contemporânea traz muitos detalhes, não permitindo a “participação mais eficiente” do leitor.

As personagens e suas ações no conto de fadas clássico, por serem pouco caracterizadas, apresentam várias lacunas a serem preenchidas pelo imaginário do leitor, ao passo que, na versão deste conto o cuidado descritivo, o excesso de caracterização, impede a existência de lacunas significativas, dando a impressão de um texto mais complexo. Porém, esta falta de espaço para a colocação do sujeito leitor no ato da leitura enfraquece o texto em termos de significação, tornando-o, portanto, simples. (PITTA, 2002, p. 181).

Dessa forma, verificamos que, segundo a autora, a caracterização do conto clássico é mais evidente do que no texto contemporâneo. Se observarmos a construção da linguagem em ambos, verificamos que, no primeiro, há mais possibilidades de leituras e interferências do leitor, o que o torna mais participativo do que o segundo.

3.2 A CIRCULAÇÃO DO CONTO DE FADAS *CINDERELA*

Um dado em *Cinderela* que nos chama atenção é a longevidade do conto, já que a versão trazida ao público por Perrault é datada de 1697. Esta permanência ao longo dos séculos, em diferentes culturas, nos instiga à pesquisa.

Talvez um dos aspectos que tenha contribuído para que esta obra fosse propagada pelos anos tenha sido os modos de circulação que a envolveram e que lhe deram a

oportunidade de se tornar um dos clássicos mundiais mais conhecidos até nossos dias.

A esse respeito, Escarpit afirma que “[...] existe uma estreita relação entre a existência de um livro e a existência de um público”. (ESCARPIT, 1969, p. 121). E *A Gata Borralheira*, como também é conhecida, conseguiu estabelecer essa relação, pois alcançou públicos de diferentes lugares, abrangendo diversas faixas etárias.

Existem várias maneiras para que uma obra chegue até o público. Escarpit (1969) cita algumas: as livrarias, as bibliotecas e também os meios de divulgação de massa, como o cinema, são exemplos por meio dos quais as obras entram em contato com o público a que se destinam. Para o autor, a distribuição tem alcançado os circuitos populares através dos mais variados locais de venda (estabelecimentos do tipo tabacaria, quiosques de jornais, vendedores ambulantes etc.).

Com base nisso, realizamos uma pequena amostragem, buscando observar quais versões e/ou adaptações da obra *Cinderela* são freqüentemente encontradas em circulação na cidade de Maringá nos dias atuais¹⁷. Visitamos alguns daqueles pontos apontados por Escarpit como possibilidades de circulação da obra literária. Visitamos a biblioteca municipal de Maringá e a biblioteca de quatro escolas, sendo duas públicas e duas privadas. Nossa escolha teve como parâmetro a localização das escolas, pois procuramos atingir pontos diferentes da cidade de Maringá. As escolhas também estão relacionadas com a disponibilidade e com o espaço aberto por elas para nossa pesquisa. Em seguida, visitamos uma livraria da cidade e, ainda, dois sebos. Esta etapa da pesquisa desenvolveu-se no período de 2005 a 2006, durante o cumprimento dos créditos das disciplinas do mestrado.

A primeira instituição que colocamos em foco é a biblioteca pública. Maringá possui cinco bibliotecas desta categoria, sendo uma central e quatro localizadas em bairros da cidade. O acervo das Bibliotecas Públicas Municipais é constituído por livros didáticos, obras literárias (literatura brasileira, estrangeira e infanto-juvenil), obras de referência (almanaques, enciclopédias, dicionários), folhetos, periódicos, gibis, materiais especiais e arquivo de recortes e documentos históricos (livros de autores maringaenses ou sobre a cidade). As cinco bibliotecas públicas possuem um acervo de, aproximadamente, 100.000 exemplares.

Visitamos a biblioteca municipal localizada em um prédio na avenida XV de novembro, n.º 514, no centro da cidade de Maringá. Segundo dados da Prefeitura de Maringá, a biblioteca está nesse prédio desde 30 de novembro de 1975, com uma área de 1.685 m² e um acervo de 55.000 livros. Com uma freqüência média mensal de 18.000 pessoas, realiza

¹⁷ Os dados completos dos exemplares encontram-se nas Referências Bibliográficas.

mensalmente o empréstimo de aproximadamente 6.000 exemplares, com os mais variados títulos. Na referida biblioteca, encontramos sete exemplares da obra *Cinderela*, quais sejam:

1. *Cinderela* da coleção “Fada Madrinha”, com adaptação de Suely Mendes Brazão e ilustração de Ricardo Corrêa e Rodval Matias. Nessa obra, percebemos a predominância da versão de Charles Perrault, pois a presença da fada madrinha é um dos detalhes que marca tal versão. Um dado inovador é o fato de Cinderela seguir um ensinamento deixado por seu pai: “Quando a gente quer muito alguma coisa, basta pensar nela continuamente e desejá-la com firmeza” (p. 03 e 12). Esta expressão é repetida duas vezes na obra, evidenciando a persistência de Cinderela.



2. *Cinderela* pertencente à coleção “Contos Clássicos”, com adaptação de Cristina Marques e ilustrações de Belli Studio. O texto apresentado é um resumo da obra de Perrault, com os pontos principais da história. Não há referência à moral.



3. *Cinderela*, da coleção “As Melhores Fábulas”, com adaptação também de Cristina Marques e ilustrações de Belli Studio. Na verdade, este livro consiste exatamente na mesma história da coleção anterior, ou seja, “Contos Clássicos”. Percebemos que

apenas houve uma modificação na apresentação da capa, sendo que o conteúdo (texto e ilustração) permanece idêntico à outra versão. Assim, se observarmos a ilustração, vemos que Cinderela está saindo do baile, ao passo que, no texto da coleção anterior, ela está indo para o baile; além disso, a caracterização de todas as personagens que aparecem nas cenas é idêntica. Temos, portanto, o mesmo texto.

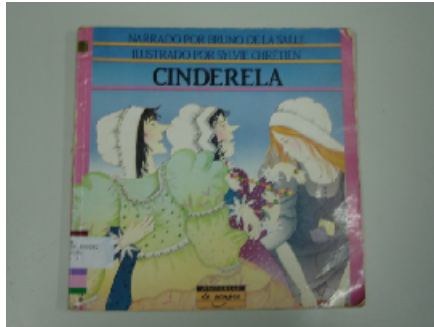


4. *Cinderela*, da coleção “Paraíso da criança”, com adaptação de Honorino Ângelo Dermarchi, arte de Sérgio Cântara e Mirian Costa, escultura de Milton A. Costa, fotos de Roberto Hachmann e Hermes Nesvera. Esse texto também sintetiza a obra de Perrault, porém há algumas inovações. Poderíamos citar como exemplo o momento em que Cinderela vai provar o sapatinho de cristal e a madrasta o quebra. Provoca-se um suspense no texto, pois não seria possível a protagonista provar que era a moça do baile. No entanto, Cinderela entrega o outro pé do sapatinho, provando ser ela a moça procurada pelo príncipe. Tal fato é evidenciado na versão de Walt Disney, que também representa uma síntese da narrativa escrita por Charles Perrault.



5. *Cinderela*, da coleção “Histórias de sempre”. Este texto é uma adaptação de Bruno de La Salle e ilustrado por Sylvie Chrétien. Apresenta a versão dos irmãos Grimm, pois

nela encontramos a aveleira, árvore encantada que auxilia Cinderela. Verificamos também a referência a três dias de baile e, ainda, o fato de as irmãs cortarem os pés para tentar enganar o príncipe. Estas são características específicas da versão dos irmãos Grimm.



6. *Cinderela*, da coleção “Petizada – estórias infantis”, sem indicação de autor, tradutor, adaptador e ilustrador. Apenas encontramos referência à editora Difusão Cultural do Livro Ltda. O enredo desse livro corresponde a um resumo da história de Perrault.

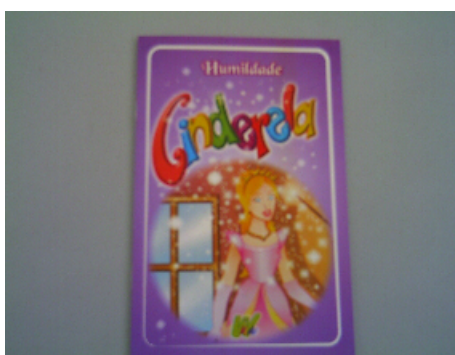


7. *Contos e lendas dos Irmãos Grimm* – volume II. Traduzido por Íside M. Bonini e editado em 1961, apresenta na íntegra a versão dos irmãos Grimm.

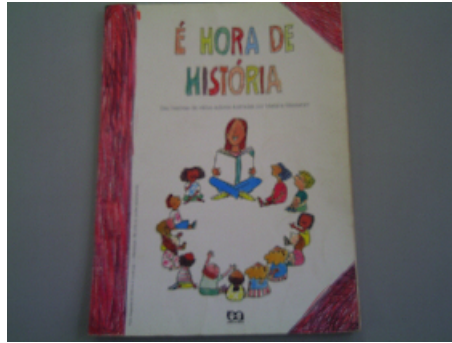


Em seguida, visitamos a biblioteca de algumas escolas. Em relação à biblioteca do Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga – Ensino Fundamental e Médio, localizado na avenida 19 de dezembro, n.º 08, a mesma é aberta para toda a comunidade, no entanto o maior número de frequentadores é de alunos da própria escola. Dispõe de espaço para que os alunos façam as suas leituras, os livros de literatura infantil ficam à disposição dos alunos e as demais obras para pesquisa, mais especificamente a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, estão em área restrita e devem ser requisitadas para a bibliotecária. Com relação à obra *Cinderela*, foram encontradas quatro versões:

1. *Cinderela*, da coleção “Clássicos das virtudes”, organizado por Vera M. Lima, com edição e ilustração de MW Editora. Nessa coleção, cada livro representa uma virtude. A história de *Cinderela* traz, segundo a própria coleção, o enfoque na humildade. O texto é uma síntese da versão de Charles Perrault.



2. *É hora de história*, organizado por Cláudia Miranda, Angélica Carvalho Lopes e Vera Lúcia Rodrigues, ilustrada por Maraina Massarani e publicada pela editora Ática em 1996. Esse livro traz uma coletânea de contos de fadas recontados por vários autores. O texto que faz referência à *Cinderela* é uma adaptação de Monteiro Lobato, retirada da obra *Reinações de Narizinho*. O capítulo cujo título é *Cara de Coruja* apresenta uma história na qual as personagens de alguns contos, dentre os quais Cinderela, Branca de Neve e O Gato de Botas, fazem uma visita ao Sítio do Pica-pau Amarelo e se relacionam com as suas personagens (Narizinho, Emília, Pedrinho). Ou seja, é um texto completamente diferente das versões tradicionais do conto, pois Lobato envolve as personagens dos contos no ambiente do Sítio e cria um novo texto.



3. *Contos de Perrault*, coletânea traduzida por Regina Regis Junqueira e publicada pela editora Itatiaia. Esse livro apresenta uma coletânea de vários contos de Charles Perrault. No capítulo *Cinderela ou O Sapatinho de Cristal*, verificamos o conto de fadas traduzido na íntegra para a língua portuguesa, a partir da versão do autor francês. O texto apresenta, portanto, todas as características do conto tradicional de Perrault.



4. Verificamos também um avental confeccionado em tecido, pintado à mão e no qual estavam desenhados o castelo, a carruagem, a casa de Cinderela; havia, ainda, no avental, dois bolsos que continham as personagens centrais do conto: a Cinderela, a madrasta, as irmãs, a fada-madrinha e o príncipe, todos feitos em tecido. Juntamente com esse material, encontramos um roteiro no qual a “contadora de histórias” pudesse se pautar para oralmente contar a história. Conforme o desenrolar do enredo, as personagens deveriam ser coladas no avental, por meio de velcros.

Visitamos ainda a Escola Estadual João XXIII – Ensino Fundamental e Médio, localizada no bairro Aeroporto, na avenida Monteiro Lobato, n.º 695. Verificando a biblioteca dessa escola, constatamos que esta é aberta à visita da comunidade, no entanto os empréstimos de livros são destinados somente aos alunos que frequentam a escola. Com relação à obra *Cinderela*, encontramos apenas três exemplares.

1. *Contos de Grimm*, com tradução e adaptação de Monteiro Lobato. Esse exemplar traz vários contos dos irmãos Grimm, inclusive *Cinderela*. No capítulo em que se insere o conto, vemos que Lobato apenas traduziu para a língua portuguesa o texto dos Irmãos Grimm.



2. *Contos de Perrault*¹⁸, coletânea traduzida por Regina Regis Junqueira e publicada pela editora Itatiaia. Como mencionamos anteriormente, esta versão apresenta a tradução para a língua portuguesa do texto original do escritor francês Charles Perrault.



3. *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, publicado em 1993. Nessa obra, temos uma adaptação feita por Lobato, com o título *Cara de Coruja*. Conforme comentado anteriormente, trata-se de uma história criada por Lobato, que envolve as personagens dos contos e do sítio.

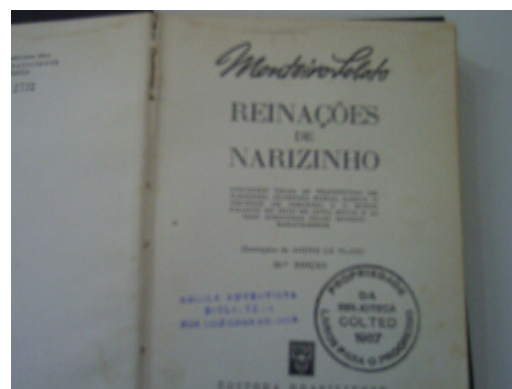
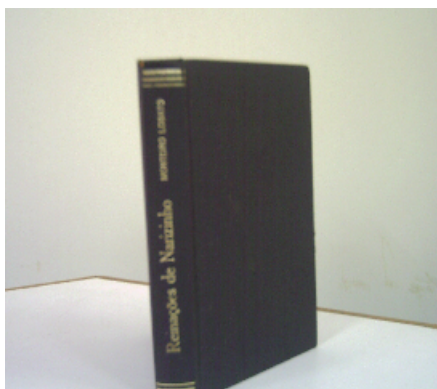
¹⁸ Constatamos que essa obra se encontra em todas as escolas públicas, pois foi distribuída pelo Ministério da Educação.



Nossa pesquisa também inclui duas escolas particulares. Uma delas é a Escola Adventista – Ensino Pré, Fundamental e Médio, localizada na rua Luiz Gama, n.º 818. Pelo fato de ser uma escola particular, presumidamente possui alunos com um nível aquisitivo superior aos alunos de uma escola pública.

No entanto, enfrentamos certa dificuldade para encontrar exemplares da obra *Cinderela*. Segundo depoimento da bibliotecária da escola, o direcionamento pedagógico mantido pela instituição não incentiva a leitura de livros que possuam fadas, bruxas, duendes. A biblioteca, portanto, possui apenas duas versões da obra:

1. *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, publicado em 1960. Esta é a adaptação comentada anteriormente. Um dado interessante é que este exemplar, por ser antigo, possui uma encadernação tradicional, não apresenta ilustrações e, até mesmo, não desperta o interesse das crianças, o que se pode notar pela conservação do livro.



2. *A Cinderela das bonecas*, de Ruth Rocha. Esse livro apresenta uma adaptação da obra *Cinderela* atualizada para os nossos dias. É um livro que faz referência ao conto de fadas, mas de uma forma inovadora, apresentando, inclusive, outras personagens, como Mariana e a vovó Neném. Conforme a ficha de leitura encontrada no exemplar,

é uma obra muito procurada pelas crianças da escola.



Outra biblioteca escolar visitada foi a do Colégio Paraná, uma escola particular localizada em um dos bairros mais centrais da cidade de Maringá, atendendo alunos de pré-escola, Ensino Fundamental e Médio. A biblioteca está agregada à Faculdade Maringá, que faz uso da mesma estrutura física no período noturno para cursos de graduação. Constitui-se na maior biblioteca que visitamos, tanto em espaço físico, quanto em número de exemplares, devido à variedade de público à qual ela visa atender. Com relação à obra *Cinderela*, encontramos apenas um exemplar:

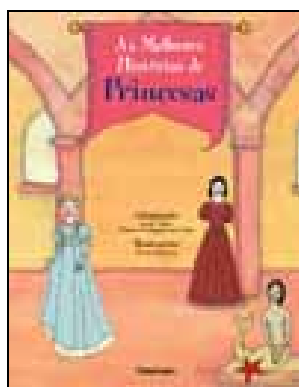
1. *Uma história por dia* da coleção de Inverno, com adaptação de Walt Disney. Nesse exemplar, encontramos várias histórias, todas bem curtas, com apenas uma ou duas páginas. Vemos as personagens de Disney (Mickey, Pateta...) se relacionando com as dos contos de fadas, em novos textos. A personagem Cinderela, por exemplo, é mencionada em vários textos, sendo um deles “A máscara da malvada”. No texto em questão, a madrasta convida o pintor Pateta para pintar um retrato dela, o trabalho não fica muito bom e Cinderela o ajuda a escapar da ira da madrasta, inconformada com o resultado da pintura.



Segundo depoimento da bibliotecária, apesar de encontrarmos uma seção de obras infantis, há escassez com relação ao conto de fadas. Isso ocorre devido ao fato de cada professor do Ensino Fundamental possuir uma “caixa de livros”, ou seja, uma pequena biblioteca direcionada para o interesse de cada turma. Ainda segundo o depoimento da profissional, esse material é muito farto e abrange inúmeros títulos, incluindo os contos de fadas. Contudo, não tivemos acesso a esse material, pois era necessário marcarmos um horário com cada professor e, devido à agenda do colégio, as atividades dos educadores estavam comprometidas, não havendo tempo hábil para tal pesquisa.

Outro meio de circulação citado por Escarpit em sua obra é a livraria. Em Maringá, se observarmos a população da cidade, encontramos um pequeno número de livrarias. Talvez a mais visitada seja a Livraria Bom Livro, localizada no Aspen Park Shopping Center, na avenida São Paulo, n.º 120. Essa livraria foi a que apresentou a maior variedade de exemplares da obra Cinderela, pois nela encontramos os seguintes livros:

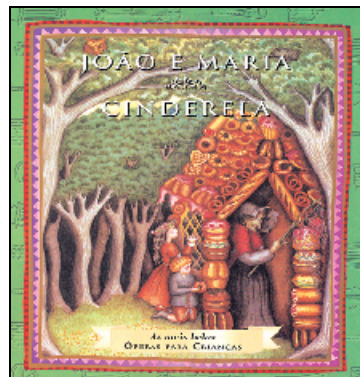
1. *As melhores histórias de Princesas*, uma adaptação de Lídia Chaib e Mônica Rodrigues da Costa. Nesse texto, também observamos o predomínio da versão de Perrault, com algumas modificações, como o fato de, no final do conto, Cinderela perdoar a madrasta e as irmãs, e estas, por sua vez, se arrependerem, transformando-se em pessoas melhores.



2. *Contos de Grimm*, organizado e traduzido por Maria Heloisa Penteado, com ilustrações de Anastassija Archipowa. O texto *Cinderela* reflete a versão original dos irmãos Grimm, traduzida para o português. Verificamos, ainda, uma linguagem mais atualizada e a inserção de ilustrações coloridas, com riqueza nos detalhes.



3. *Cinderela* da coleção “As mais belas óperas para crianças”, com tradução de Adele Geras. Esse texto é uma adaptação de *La Cenerentola*, uma versão do autor italiano Giacchino Rossini para a obra *Cinderela*. Essa versão possui várias peculiaridades: Cinderela sofre com o padrasto, Dom Magnífico, e com as tolices e futilidades de suas irmãs, Clorinda e Tisbe. Porém, ajudada por Alidoro, uma espécie de “fada padrinho”, a heroína consegue, com sua beleza e simplicidade, conquistar o coração do príncipe Ramiro. O texto também traz a história *João e Maria*.



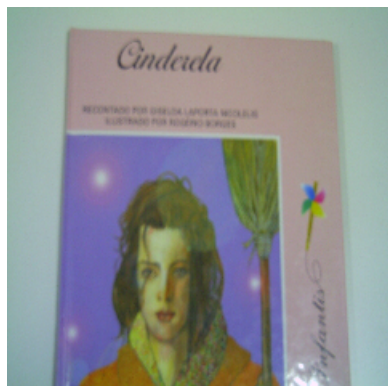
4. *A Verdadeira História dos Sapatinhos de Cristal*, de Márcio Trigo. Nesse texto, encontramos uma adaptação que envolve as personagens do conto tradicional, porém é um texto que enfoca a trajetória dos sapatinhos de cristal.



5. *As trigêmeas e Cinderela*, texto de Mercè Company. Verificamos a participação das sobrinhas trigêmeas da Bruxa Onilda. Elas são muito sapecas e adoram entrar nas histórias infantis para viver aventuras com suas personagens. Sua famosa tia, a Bruxa Onilda, está sempre por perto. As trigêmeas encontram Cinderela, transformam-se em modernas fadas boas e lhe oferecem ajuda para que ela possa ir ao baile, usam os eletrodomésticos para facilitar o trabalho e Cinderela vai ao baile real de motocicleta.

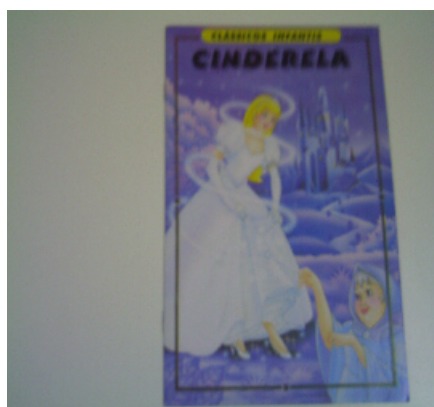


6. *Cinderela* da coleção “Clássicos Infantis”, em uma versão de Giselda Laporta Nicolelis. Esse texto tem como estrutura básica o texto de Perrault, porém é totalmente escrito em versos e repleto de musicalidade, devido às rimas. Não há referência à moralidade.

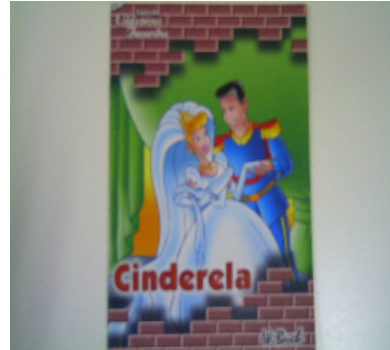
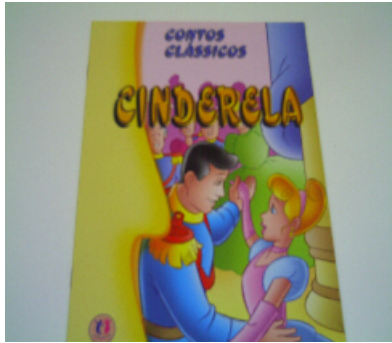


Outro meio de circulação possível são os sebos, ou seja, locais onde são comercializados livros e revistas usados. Assim, visitamos dois sebos da cidade de Maringá, que foram escolhidos pelo fato de apresentarem uma maior variedade de exemplares. Visitamos inicialmente o Sebo Cultura, localizado na avenida Santos Dumont, n.º 3033. Nesse estabelecimento, encontramos os seguintes exemplares:

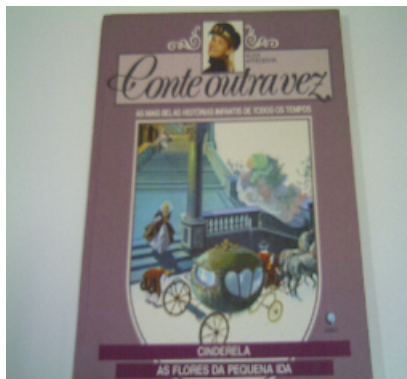
1. *Cinderela* da coleção “Clássicos Infantis”, com adaptação de Marisa Tuzi Andrade. Esse conto baseia-se na versão de Charles Perrault e não faz referência à moralidade.



2. *Cinderela* da coleção “Clássicos Favoritos” e *Cinderela* da coleção “Contos Clássicos”. As duas obras não especificam o nome do autor nem sequer o adaptador do texto para a língua portuguesa e pertencem à mesma editora. Possuem formatos e capas diferentes; no entanto, os textos contidos em ambos, inclusive as ilustrações, são idênticos e estão mais próximos da versão francesa, pois fazem referência à fada madrinha.

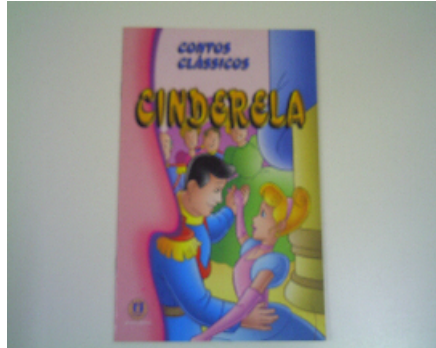


3. *Xuxa apresenta: Conte outra vez* – as mais belas histórias infantis de todos os tempos, da editora Globo. Esse texto, que também reflete a versão de Perrault, traz um diferencial em relação aos anteriores, pois apresenta mais detalhes semelhantes à versão original do autor francês, como a existência de dois dias de baile. Entretanto, a moral não é mencionada. Além disso, verificamos, claramente, a intenção de usar uma figura que trabalha na televisão com o público infantil, ou seja, a editora usa a mídia para vender mais um exemplar. Isto porque, na capa, encontramos, em destaque, a inscrição “Xuxa apresenta”, constatando-se, assim, o uso do nome de uma pessoa pública para a venda de uma nova versão da obra. Contudo, percebemos que não houve sequer a preocupação com o desenvolvimento de uma nova adaptação. Apenas a imagem de uma figura da mídia foi utilizada com a intenção de atingir o público infantil que a apresentadora influenciava e, assim, vender mais exemplares.

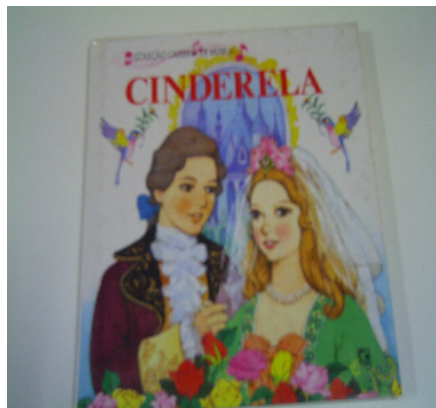


Visitamos, ainda, o Sebo Capricho, localizado na avenida Herval, n.º 382. Nesse local, conseguimos encontrar três exemplares referentes à obra *Cinderela*:

1. *Cinderela* pertencente à coleção “Contos Clássicos”, texto comentado anteriormente, na página 80.



2. *Cinderela* da coleção “Caixinha de Música”. Essa versão é pautada na obra de Charles Perrault. O diferencial encontrado é o fato de apresentar um recurso sonoro, pois possui uma célula eletrônica embutida na segunda página do texto. Assim, à medida que o livro vai sendo aberto, ouve-se uma melodia.



3. *Uma história por dia – verão*¹⁹. Esse texto é uma adaptação de Walt Disney. Assim como *Uma história por dia – inverno*, encontramos várias personagens dos contos de fadas envolvidas em aventuras com as personagens da Disney, inclusive Cinderela. Ou seja, Walt Disney cria um ambiente e aproxima inúmeras personagens em histórias não contidas nos clássicos. Assim, de forma cômica, eles criam as confusões e saem delas. Os textos são apresentados de forma inusitada, pois o enredo de cada conto não é linear, como o das demais versões. Esse exemplar refere-se à estação do verão, de modo que as histórias retratam as peculiaridades desse clima; assim, o ambiente reflete dias ensolarados, quentes etc.

¹⁹ Esta obra é similar à que já comentamos na página 63. Porém, a anterior era *Uma história por dia – Inverno* e esta é *Uma história por dia – Verão*.



Existem muitos outros meios de circulação de uma obra que nosso trabalho não contempla, tais como: os exemplares encontrados em bancas de jornal, em supermercados, os filmes e DVDs disponíveis nas locadoras do ramo, ou, ainda, as diversas possibilidades de leitura da obra que a internet nos proporciona. No sistema de busca Google²⁰, há 970.000 mil ocorrências para a palavra “cinderela”, que se referem a textos do conto de fadas, fotos das personagens da Disney e aos mais variados tipos de citações.

Como vimos, existem inúmeras versões, muitas das quais não apresentam o autor, apenas a editora. A maioria dos textos aos quais as crianças têm acesso corresponde a “[...] versões amesquinhas e simplificadas, que amortecem os significados e roubam-nas de todo o significado mais profundo – versões como as do filmes e espetáculos de TV, onde os contos de fadas são transformados em diversões vazias.” (BETTELHEIM, 1980, p. 32).

Para Cunha (1990, p. 23), muitos autores tiveram “[...] seus contos republicados e adaptados uma infinidade de vezes – a tal ponto que hoje tais relatos se apresentam demasiadamente modificados.” Tal constatação pode ser exemplificada pelo fato de o conto *Cinderela* possuir, conforme observamos, uma variedade expressiva de edições, reedições e adaptações. A seguir, vemos, de forma mais clara, o resultado que obtivemos:

²⁰ Segundo o site: <http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=cinderela&meta>.

Tabela 1 – Circulação do conto de fadas *Cinderela*, na cidade de Maringá

Instituição	Versão de Perrault	Versão dos I. Grimm	Outras versões
Biblioteca Municipal	05	02	02 (texto de M. Lobato e um avental confeccionado manualmente).
Biblioteca Escola Pública – centro	02	00	01 (texto de M. Lobato).
Biblioteca Escola Pública – bairro	01	01	01 (texto de M. Lobato).
Biblioteca Escola Particular – 1	00	00	02 (texto de M. Lobato e outro de Ruth Rocha).
Biblioteca Escola Particular – 2	00	00	01 (texto de W. Disney).
Livraria	02	01	03 (uma versão italiana do conto; texto de Márcio Trigo; e texto de Mercè Company).
Sebo 1	04	00	00
Sebo 2	02	00	01 (texto de W. Disney).
Total	16	04	11

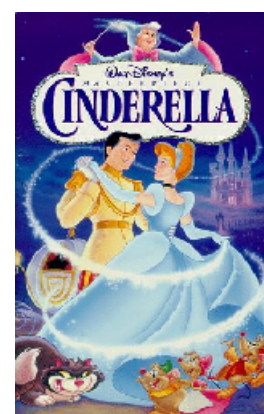
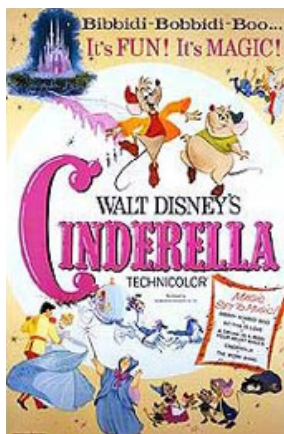
Pela tabela, observamos que das 31 versões e/ou adaptações de *Cinderela*, 16 aproximam-se da história publicada por Charles Perrault em 1697; 04 revelam a predominância da versão da obra dos Irmãos Grimm; e 11 indicam adaptações dos mais variados autores, nas quais a personagem do conto de fadas é mencionada, mas, na maioria das vezes, o texto não está relacionado com a história tradicional. Monteiro Lobato, por exemplo, “leva” a personagem Cinderela para o ambiente do Sítio do Picapau Amarelo, de maneira que a personagem do conto de fadas participa de aventuras com as personagens do Sítio (Emília, Narizinho, Dona Benta...).

Outro aspecto que podemos destacar é o fato de a estrutura mantida pela maioria dos textos (16 exemplares) constituir-se em uma síntese da versão de Perrault. A obra do escritor francês é a versão ocidental mais encontrada nas diferentes instituições pesquisadas. Contudo, as obras verificadas não fazem alusão à moralidade, característica evidente na obra do escritor francês.

Uma possível justificativa para a predominância da versão de Charles Perrault pode estar relacionada à ausência de violência física na história, que se mostra de forma marcante no conto dos Irmãos Grimm. O enaltecimento da bondade e da obediência intensifica a beleza interior da jovem, que se vê premiada no final, casando-se com o príncipe. Se esses requisitos também se presentificam na história dos Irmãos Grimm, são, entretanto, atenuados pela ausência do perdão. As “irmãs” da Gata borralheira são castigadas, tendo seus olhos perfurados pelas pombas, aves que atuam como agentes auxiliares da protagonista.

Ressaltamos ainda a grande influência que Walt Disney²¹ exerceu, ao fazer o filme do conto de fadas, *Cinderela*, lançado em 1950. A versão foi o primeiro longa-metragem dos Estúdios Disney desde *Bambi*, produzido em 1942. Devido aos problemas financeiros enfrentados pelo estúdio no período de guerra e pós-guerra, Walt Disney se viu obrigado a produzir filmes de forma mais econômica, com longas resultantes da união de diversos curtas animados. A produção de *Cinderela* foi um grande risco, pois, caso o filme não fosse um sucesso, poderia significar o fim dos estúdios Disney. Como sabemos, a produção superou todas as expectativas e continua sendo um dos grandes sucessos do cinema.

Inspirado na versão de Charles Perrault, o filme de Disney conta a história da menina que fica sobre os cuidados de sua cruel madrasta após a morte de seu pai. Atormentada por suas feias e invejosas meias-irmãs, Cinderela é obrigada a trabalhar como criada na própria casa. Ainda assim, a garota cresce cada vez mais bonita e nunca perde a esperança de que um dia as coisas possam melhorar. Esse dia chega quando o Rei convoca todas as jovens solteiras do reino para um baile em homenagem ao Príncipe. Com a ajuda de uma fada e de alguns animais, Cinderela vai ao baile, conhece o príncipe e depois se casa com ele. A seguir, temos a primeira capa do filme produzido pelo estúdio Disney e, ao lado, algumas das reedições da obra.



Em seguida, apresentamos algumas cenas encontradas no longa-metragem produzido por Walt Disney. As cenas evidenciam, respectivamente, Cinderela limpando a casa; as irmãs rindo da situação de Cinderela; a madrasta dando as ordens; o gato malvado da madrasta; os animais ajudando Cinderela; a fada transformando a roupa maltrapilha de Cinderela em um

²¹ Dados retirados do site: <http://www.animatoons.com.br/movies/cinderella/curiosidades.php>.

lindo vestido de festa; a capa do filme; e Cinderela com o príncipe no baile.



As escolhas feitas pelo cineasta evidenciam uma proximidade com a obra de Charles Perrault. Contudo, revelam também a inserção de novos elementos, tais como o Gato da Madrasta e os animais que auxiliam na confecção do vestido de Cinderela.

Além das versões mencionadas, ou seja, textos que se aproximam de Perrault e Grimm, há versões mais contemporâneas, produzidas por autores que se dedicam à literatura infantil, como Ruth Rocha, Márcio Trigo e Monteiro Lobato, como observamos nas páginas

76/77 e 79/80. Tal fato evidencia que a circulação da obra não se encontra estagnada no tempo, sendo levada aos leitores também sob novos olhares.

Dessa forma, este capítulo abordou as circunstâncias que envolvem o conto de fadas *Cinderela*, sua caracterização no gênero em que está inserido, a retrospectiva de suas origens e, finalmente, a amostragem da circulação da obra em livrarias, bibliotecas e sebos, evidenciando, assim, sua procura pelos leitores. Interessa-nos ainda saber, de forma mais concreta, se *Cinderela* encontra-se em circulação entre os leitores que ocupam o espaço escolar, os quais compreendem professores e alunos. É o que veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV – O CONTO DE FADAS *CINDERELA* EM CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, descrevemos e analisamos o conhecimento prévio que educadores e alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Maringá-PR têm do conto de fadas *Cinderela*. A pesquisa com os indivíduos desenvolveu-se por meio de questionários aplicados durante os meses de junho e agosto do ano de 2007.

4.1 QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS EDUCADORAS

Visitamos a escola pesquisada e deixamos os questionários a serem respondidos pelas professoras, supervisora e bibliotecária com a direção da instituição, já que a diretora se propôs a encaminhar os questionários aos participantes da pesquisa. Tal atividade desenvolveu-se entre os dias vinte e trinta de junho de 2007. A bibliotecária e a supervisora ficam na escola no período matutino e vespertino. Contudo, a professora da 3ª série trabalha nesta escola apenas de manhã e a professora da 4ª série apenas no período da tarde.

A primeira parte do questionário, ou seja, as questões de número 1 a 6 relacionam-se com a identificação das participantes. Dessa forma, verificamos que a supervisora possui 50 anos, cursou Magistério, depois Pedagogia e também duas especializações: em Didática e Fundamentos da Educação e em Educação Infantil. Atua há 30 anos na educação infantil: 11 anos como professora da 1ª série do Ensino Fundamental; 08 anos como diretora de escola; e 11 anos como supervisora. Trabalha há 7 anos nessa escola e possui atualmente uma carga horária de 40 horas semanais.

A professora da 3ª série, que identificamos como P-1, está com 55 anos, cursou o Magistério e também fez Pedagogia, possuindo, ainda, uma especialização em Ensino Religioso. É professora há 36 anos, sempre atuou no Ensino Fundamental e também participou de orientação escolar, porém não especificou o tempo dedicado a esta função. No momento, ministra aulas para a 3ª série e possui 40 horas semanais, sendo que 20 são desenvolvidas na escola na qual fizemos a pesquisa e as 20 restantes em outro estabelecimento de ensino.

Outra participante de nossa pesquisa é uma professora que leciona para a 4ª série, identificada como P-2. Possui 25 anos, concluiu o curso de Pedagogia em 2005 e está fazendo especialização. É professora há apenas 3 anos e este ano tem sido a sua primeira

experiência com a 4ª série. Além da educação infantil, atuou na educação de jovens e adultos e participou de projetos de pesquisa. Sua carga horária atual é de 40 horas semanais.

Observando as respostas das profissionais, vemos que todas apresentam uma carga horária excessiva, ou seja, 40 horas semanais. Outra verificação constatada é a de que, com exceção de P-2, todas têm larga experiência no Ensino Fundamental.

A bibliotecária da escola possui 41 anos e cursou apenas o ensino médio. Trabalha há um ano e meio nessa escola, atuando como bibliotecária há 1 ano. Nunca atuou em outras funções ligadas à educação e trabalha 40 horas semanais nessa escola.

Como na seqüência do questionário temos perguntas relacionadas com a leitura, a partir deste momento, transcreveremos as questões e as comentaremos para uma melhor percepção de nossa pesquisa.

Tabela 2 – Conceito de leitura
(cf. Questão 7, APÊNDICE 1–A, p. 135)²²

Supervisora	Professora 1	Professora 2	Bibliotecária
“Ler não é só decodificar símbolos e perceber as palavras, mas compreender e interpretar as idéias postas e também as entre linhas. Ler é viajar por lugares desconhecidos e poder conhecer civilizações, culturas... Adquirir conhecimentos, enriquecer nosso ego e propiciar condições de transformação social e cultural através desses conhecimentos.”	“É mudança de comportamento.”	“É compreender o significado da vida, é compreender o mundo através das palavras. ‘Uma casa cheia de livros é um jardim repleto de flores.’; ‘Palavras puxa palavra, uma idéia traz outra e assim se faz um livro, um governo ou uma revolução.’ (Machado de Assis).”	“Ler é diversão; é informação; é conhecer mundos diferentes, viver outras vidas qdo nos empatizamos com os personagens. É um mundo.”

Ao verificarmos as respostas da questão anterior, percebemos que P-1 coloca seus apontamentos de forma muito vaga, pois não apresenta nenhuma justificativa para seu pensamento, apenas expõe que ler “É mudança de comportamento.”

Já as demais (supervisora, P-2 e bibliotecária) apresentam definições que revelam uma maior amplitude de compreensão com relação ao significado do termo questionado, pois, segundo a supervisora, ler vai além da decodificação, envolvendo a interpretação de idéias. P-2 também vê na leitura uma possibilidade para ampliar o conhecimento de mundo e, segundo

²² As respostas das questões estão transcritas conforme a redação das participantes da pesquisa.

a bibliotecária, a leitura é uma atividade que possibilita conhecimento e prazer.

Refletindo sobre essas definições, recuperamos o conceito de Zilberman (1985, p. 17), quando a autora afirma que a leitura pode ser “[...] compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Assim, para Zilberman, o ato de ler envolve uma gama de atividades e as relações com o mundo à nossa volta.

Corroborando este pensamento, temos também o conceito de Teberosky (2003, p. 32), que afirma que “[...] a leitura possibilita mudanças qualitativas e revolucionárias em nossa história e em nosso pensamento de maneira que fazem parte da herança cultural que determina nosso desenvolvimento pessoal e social”. Mais uma vez, relaciona-se a leitura com o contexto em que estamos inseridos, possibilitando, a partir dessas relações, uma compreensão e uma atuação maior do/no mundo à nossa volta.

Nessa perspectiva, notamos que as entrevistadas refletem tais conceitos, mesmo que isso não ocorra de forma estruturada. Notamos ainda que as educadoras citadas possuem o conceito de leitura interiorizado.

Assim, vemos que a supervisora e P-2 refletem o conhecimento dos estudos realizados, ou seja, duas especializações em relação à primeira e uma especialização no caso da segunda. Já a bibliotecária, apesar de não possuir nenhuma formação específica com relação à função que tem desempenhado, reflete um pensamento sobre leitura que possui o mesmo grau de abrangência das duas anteriores.

Tabela 3 – Importância da leitura: na profissão, na vida pessoal, na vida dos alunos e das pessoas em geral

(cf. Questão 8, APÊNDICE 1–A, p. 135)

Leitura	Na profissão	Na vida pessoal	Na vida dos alunos e das pessoas em geral
Supervisora	“Propicia enriquecimento e novos conhecimentos sobre a nossa área, pois sempre aparecem novas idéias e teorias para serem analisadas.”	“Enriquece e desestressa. Desenvolve o bom senso e ajuda a ter mais equilíbrio.”	“Seria importante para que as pessoas lessem mais e se preocupassem em estar melhorando sua cultura.”
Professora 1	“É de suma importância e faz parte da profissão e saber mais é parte de qualquer profissão, para não repetir coisas que podem estar ultrapassadas.”	“É muito importante pois me traz satisfação pessoal, eu viajo quando leio.”	“É pena que muitas pessoas não gostem de ler, sem leitura não adquirir conhecimento.”
Professora 2	“A leitura é a base para eu ensinar qualquer conteúdo. Ela é primordial.”	“Também é fundamental e está presente em tudo no meu dia-a-dia.”	“Infelizmente não está sendo valorizada, foi deixada a mercê, porque pais e professores não estão tendo o hábito de ler. ‘Quem não lê não pode ser exemplo para o outro’. Lizia Helena Nagel.”
Bibliotecária	“Quanto mais eu leio mais eu posso alargar meus horizontes, poderei compreender melhor os outros (principalmente o aluno).”	“Eu posso entender pontos de vista diferente, me aculturar e consequentemente crescer.”	“No aluno: posso mostrar pra ele o gosto de ler e indicar-lhe livros compatível com sua idade.”

Conforme exposto, percebemos que a visão da supervisora e de P-1 é extremamente utilitária, ou seja, para elas, a leitura tem a finalidade de aquisição de conhecimento, por isso sua importância para o aluno e para o professor. Na visão de P-2, esta noção está bem mais ampliada, pois, além de reconhecer a importância da leitura como ferramenta fundamental de sua profissão, afirma que está presente em sua vida e, ainda, demonstra uma percepção de que a dificuldade encontrada na leitura está presente não só nos alunos, mas pode ser considerada um reflexo daquilo que tais alunos têm vivenciado e aprendido com sua família e até mesmo com alguns professores.

Na visão da bibliotecária, notamos que o conceito que ela tenta transmitir é o de que a leitura não permite somente a aquisição de conhecimentos, pois, além disso, possibilita ao sujeito que desenvolve tal atividade a ampliação de seus horizontes; ou seja, através da leitura, o mesmo terá maiores possibilidades de conhecer a própria natureza.

Tabela 4 – Leitura recente
(cf. Questão 9, APÊNDICE 1–A, p. 135)

Função	Respostas
Supervisora	“Ultimamente estou lendo teorias sócio-interacionista. Tenho procurado ler sobre a prática do trabalho diário.”
Professora 1	“Pouco jornais e revistas ‘Época’, ‘Escola’, ‘Saúde’, livros espíritas, catálogos etc.”
Professora 2	“Crônicas (para trabalhar em sala de aula), textos da pós.”
Bibliotecária	“Eu sempre li bastante; meu gosto é eclético: mais tenho preferência de história/romance (tipo O Empresário do Império) e crescimento pessoal (Fernão Capelo Gaivota).”

Segundo as respostas obtidas, vemos que a supervisora da escola está lendo teorias sócio-interacionistas, ou seja, sua leitura está sempre focada na sua prática escolar. Tal posicionamento comprova também que a visão de leitura transmitida por esta entrevistada está pautada na aquisição de conhecimento, ampliação da cultura, porém a entrevistada não exemplifica com nenhuma obra, respondendo de forma vaga sobre seu trabalho diário, como observamos em: “Tenho procurado ler sobre a prática do trabalho diário.” Assim, percebemos que a supervisora enfatiza as leituras teóricas e também procura demonstrar que valoriza esses textos. Essa postura evidencia a teoria mencionada por Aguiar²³ (2004), a respeito dos tipos de leitura desenvolvida pelos professores. A supervisora, de acordo com esta perspectiva, pode ser caracterizada como uma leitora escolar e técnica, pois suas escolhas de leitura estão relacionadas com o trabalho didático e com textos voltados para o estudo.

Na resposta de P-1 – “Pouco jornais e revistas ‘Época’, ‘Escola’, ‘Saúde’, livros espíritas, católicos etc.”, constatamos que as leituras realizadas são de caráter utilitário ou regidas pela busca de informação rápida, porém o cunho literário não é verificado. Esta professora pode ser considerada uma leitora superficial, pois seus hábitos estão mais voltados para a literatura de massa.

P-2 forneceu a seguinte resposta com relação às leituras que tem feito: “Crônicas (para trabalhar em sala de aula) e textos da pós”. As leituras relatadas por ela estão todas relacionadas ao trabalho e ao estudo. Esta professora cita um tipo específico de literatura, a “crônica”; contudo não especifica nenhum autor. Além disso, vemos que suas leituras estão relacionadas com textos teóricos, visando a adquirir e ampliar os conhecimentos em sua área. Assim, como a supervisora, podemos caracterizá-la como leitora técnica, por relatar a leitura de textos voltados para o campo profissional e, também, como leitora escolar, pois tem a preocupação de desenvolver leituras com a finalidade de escolher textos para seus alunos.

Diferentemente das anteriores, a bibliotecária se volta para a leitura de textos

²³ Essa teoria pode ser encontrada na página 46, no capítulo teórico.

literários, como observamos em: “Eu sempre li bastante; meu gosto é eclético; mais tenho preferência de história/romance (tipo O Empresário do Império) e crescimento pessoal (Fernão Capelo Gaivota)”. Esta leitora não tem preocupação com obras teóricas, mas faz questão de justificar suas escolhas, citando duas obras de sua preferência. Os autores das obras mencionadas são Jorge Caldeira, autor de *Mauá: Empresário do Império*, e Richard Bach, autor de *Fernão Capelo Gaivota*. Conforme o depoimento da bibliotecária, podemos caracterizá-la como uma leitora compulsiva, pois, como ela mesma define, seu gosto é eclético. Não há, assim, uma especificação, lê tudo o que for possível e a todo o momento tem um livro por perto.

Tabela 5 – Motivo que facilita ou dificulta a leitura

(cf. Questão 10, APÊNDICE 1–A, p.135)

Questão	Supervisora	Professora 1	Professora 2	Bibliotecária
10 ^a	“Aproveito o máximo do tempo que resta para ler.”	“Dificultado problemas de saúde mesmo assim me esforço sempre leio alguma coisa.”	“Falta de tempo é o que dificulta. E o que facilita é o hábito e a ajuda do dicionário.”	“Dificultado: muitos compromissos o corre-corre do dia-a-dia.”

Tabela 6 – Preferência de leitura

(cf. Questão 11, APÊNDICE 1–A, p. 135)

Questão	Supervisora	Professora 1	Professora 2	Bibliotecária
11 ^a	“Procuro ler quadros, fotografias, imagens, revistas, poemas, textos informativos, contos, romances, entre outros.”	“Revistas, contos religiosos e outros.”	“Romances, revistas históricas, jornais.”	“Gosto de tudo. Mas, prefiro romance e relacionado com comportamento.”

Com respeito às respostas da 10^a questão (Tabela 05), vemos que a supervisora aproveita seu “resto de tempo” para ler, ou seja, mesmo que reconheça a importância da leitura como afirmou anteriormente na 8^a questão – “[A leitura] propicia enriquecimento e novos conhecimentos [...]”, esta profissional não tem conseguido tempo para desenvolver tal atividade. E, com respeito aos textos de sua preferência (11^a questão), sua resposta foi bem abrangente, incluindo até leituras de imagens.

Com relação às preferências de leituras (Tabela 06), P-1 relaciona textos bem variados, demonstrando falta de objetividade. Já, para P-2, a falta de tempo é o fator negativo, sendo que suas preferências estão voltadas para romances e textos informativos.

Sob o ponto de vista da bibliotecária, a agenda diária é um agravante para a falta de leituras, sendo que sua escolha revela uma preferência por textos românticos.

Verificamos que todas as educadoras têm o hábito da leitura, mas nenhuma é específica com relação à resposta. O fator tempo ou, pelo menos, a falta dele, tem se revelado um empecilho para a leitura das participantes desta pesquisa. Esta constatação pode ser verificada se observarmos a carga horária das profissionais. Como vimos na primeira parte deste capítulo, todas as professoras dedicam 40 horas semanais para seu trabalho. Com tamanha carga horária, justifica-se a dificuldade para um tempo adequado para a leitura. Tal amostragem também revela que a leitura não tem sido um hábito dos educadores, e talvez este também seja um agravante para a criação do gosto pela leitura nos alunos.

Tabela 7 – Frequência de leitura
(cf. Questão 12, APÊNDICE 1–A, p. 135)

Função	Respostas
Supervisora	Lemos o tempo todo.
Professora 1	Sempre leio alguma coisa, jornal, revistas todo o trabalho com os alunos e também procurando alguma novidade.
Professora 2	Diariamente (seja da pós, jornal ou textos para as aulas).
Bibliotecária	2 livros a 3 por mês.

Assim como mencionou em questões anteriores, a supervisora reafirma, nesta questão, sua visão de leitura, pois, para ela, a leitura deve estar relacionada com o mundo (texto e imagem); por isso sua resposta é a de que a leitura é feita a todo o momento.

Observando a afirmação feita por P–1, vemos que ela se refere à leitura enquanto ponte para a aquisição de conhecimento; assim, procura relacionar a atividade com sua profissão, ou seja, vê na leitura a possibilidade de auxiliar seu trabalho. Não estamos negando o fato de que a leitura possa contribuir para isso, no entanto esta não é a única possibilidade. P–2 também se refere à leitura de textos que estão relacionados à profissão, à sua especialização e aos conhecimentos gerais.

Assim como na questão anterior, a falta de tempo disponível para atividades de leitura é percebida, pois isso está latente nas respostas das educadoras. Como precisam trabalhar dois períodos, e ainda no caso de P–2, terminar a pós-graduação, o tempo para as leituras restringe-se apenas às obrigações de sala de aula. As professoras não disponibilizam de tempo para adquirir novas leituras, fato que compromete o desenvolvimento de suas funções, pois elas se vêem limitadas a trabalhar sempre com os mesmos textos; além disso, de certa forma, prejudicam-se os alunos, que não têm contato com outros textos. A bibliotecária

é mais específica: “2 a 3 livros por mês”. Sua resposta está em conformidade com sua profissão e demonstra a quantidade de livros que lê.

A partir deste momento, direcionamos nosso questionário para a leitura de obras mais específicas, que, no caso, são as obras literárias. Para uma melhor visualização, englobamos as seguintes questões:

Tabela 8 – Importância da leitura, gosto por obras literárias e autor preferido

(cf. Questões 13,14 e 15, APÊNDICE 1–A, p. 135 e 136)

Função	13ª – Qual a importância da literatura?	14ª - Gosta de obras literárias? Qual tipo?	15ª – Autor preferido?
Supervisora	“Fundamental. Não vejo a vida sem a leitura.”	“Sim. Tenho preferência pelas crônicas, poesias, romances por abordarem problemas e vivências do cotidiano atual e passado.”	“Érico Veríssimo”
Professora 1	“A literatura faz parte da história da humanidade.”	“Sim, poesia, romance, conto, crônica... para poder saber sempre mais.”	“Não tenho preferência.”
Professora 2	“A literatura me faz pensar a sociedade, pensar o homem naquele determinado momento histórico.”	“Poesia, como forma acalantar a alma. Romance p/ entender o pensamento do autor e o modelo de homem daquele momento.”	“Machado de Assis e Jorge Amado (romance) Stanislaw Ponte Preta e Luís Fernando Veríssimo (crônica) Vinicius de Moraes (poesia).”
Bibliotecária	“É tudo. Eu acredito que tem 4 formas de crescer: (melhorar / ser): o que trás geneticamente; o que aprende no meio; o que buscamos na leitura; espiritualmente.”	“Meu gosto é bem eclético, mas das citadas acima prefiro romance.”	“Dos clássicos Machado de Assis e José de Alencar.”

Conforme vimos, as profissionais envolvidas nesta pesquisa não se prendem especificamente à importância da literatura, tanto que a primeira e a última fizeram referência à leitura em geral e não à leitura do texto literário. P-1 relacionou a literatura com a história da humanidade, ou seja, sua resposta reflete uma visão de literatura como conhecimento. Talvez a resposta mais pertinente seja a de P-2, pois a mesma faz um paralelo entre literatura e sociedade, ou melhor, focaliza a atuação do homem em determinado momento histórico.

Com relação ao gosto por obras literárias, ressaltamos que a supervisora e P-1 associam a literatura à aquisição de conhecimento, como exemplificamos a seguir: “[...] para poder saber mais.” Esta é também a visão que as mesmas têm de leitura. Não podemos

verificar, através das respostas, a possibilidade de que a leitura ou, mais especificamente, a literatura possibilite uma atividade de prazer, com exceção de uma referência feita por P-2 – “Poesia, como forma acalantar a alma”, que nos remete a uma idéia de literatura como atividade cultural e prazerosa.

Para a bibliotecária, isso também não fica evidente, contudo ela expõe sua preferência: “[...] prefiro romance”, e não se preocupa em justificar tal escolha, o que nos faz deduzir que ela seja leitora de tais textos por gostar dos mesmos.

A última questão (15^a) está relacionada com o autor preferido. Segundo a supervisora, o autor seria Érico Veríssimo, apesar de anteriormente não ter feito nenhuma referência a tal escritor. Tal fato também ocorre com a bibliotecária, ao citar Machado de Assis e José de Alencar. A resposta de P-1 – “não tenho preferência”, apesar de citar alguns estilos literários, é um índice que revela que a professora em questão não tem um envolvimento com a literatura; ou seja, a leitura de literatura não ocupa um espaço primordial.

Já P-2 mostra-se conhecedora de tais autores, pois já havia citado alguns deles em respostas anteriores, como é o caso de Machado de Assis. Contudo, suas escolhas estão voltadas para as necessidades da sua profissão.

Fazendo uma retrospectiva das questões já descritas, vemos que a literatura infantil está ausente na resposta das quatro educadoras entrevistadas; a única menção que encontramos seria a de P-2, quando esta cita Vinicius de Moraes, autor cuja produção direciona-se tanto para adultos quanto para crianças, porém não fica clara essa alusão. O que destacamos aqui é o fato de o mundo literário infantil não ser recorrente a nenhuma das profissionais entrevistadas, apesar de trabalharem com o público mirim diariamente.

Tabela 9 – Leituras na infância e por quem eram indicadas

(cf. Questões 16 e 17, APÊNDICE 1–A, p. 136)

Questão	Supervisora	Professora 1	Professora 2	Bibliotecária
16 ^a Leituras na Infância	“Além dos contos de fada, tinha apressado especial por livros como: Caninos Brancos, O homem sem pátria, Marco Pólo e suas viagens.”	“Eu lia muito uma coleção que era ‘O mundo da criança’ que tinha todos os contos e fábulas e lia também os gibis escondido do meu pai.”	“Na infância não tive incentivo à leitura pelos meus pais e nem na escola, fora do horário de aula. Lembro-me que ouvi conto de fadas como entretenimento no pré I e II. Na 1 ^a a 4 ^a série a professora não pedia para lermos em casa.”	“Monteiro Lobato / José de Alencar: romances, diversos.”
17 ^a Quem indicava as leituras?	“As fazia por motivação da família, indicação da professora ou gosto próprio.”	“Os professores, minha mãe, tios.”	“Comecei a ler na 6 ^a série por incentivo de uma amiga e nunca mais parei.”	“Eu buscava e meus professores sempre me indicavam, até hoje uso o mesmo método.”

Ao analisarmos as respostas acima, percebemos que a leitura de contos de fadas permeia quase todas as respostas dadas pelas entrevistadas, ou seja, este tipo de texto é sempre lembrado pelos mais variados leitores.

Tal constatação pode ser verificada conforme a teoria exposta por Bamberger (2004) sobre os interesses de leitura. Segundo esse autor, uma das características que as crianças buscam – o contato com o inovador – pode ser observada nos contos de fadas, pois tais textos, dentre outras coisas, suprem o “[...] desejo de fugir da realidade e viver num mundo de fantasia [...]” (BAMBERGER, 2004, p. 33), proporcionando aos leitores o contato com experiências inusitadas e inovadoras, como é o caso dos elementos mágicos. Ou seja, são textos que suprem o interesse de leitura da infância.

Com relação à 16^a questão, ainda gostaríamos de destacar que P-1 afirma que, na fase questionada, lia *O mundo da criança*, uma coleção que apresenta muitos contos de fadas na sua versão original, possuindo, portanto, um grande valor literário. No entanto, apesar de a professora em questão ter afirmado que leu tal obra, sua postura, em muitas questões, não revela comprometimento com a importância, para seus alunos, da leitura de tais textos.

Já a bibliotecária se refere a Monteiro Lobato, autor que exerce grande influência na infância, e José de Alencar, autor que é considerado o maior representante da corrente literária indianista no Brasil. Como podemos notar, a bibliotecária cita autores de estilos bem

diferentes.

Ao analisar a resposta da supervisora, vemos que a mesma também cita a leitura de contos de fadas, contudo fornece ainda exemplos de outros textos, como *Caninos Brancos*²⁴, de Jack London, cuja data provável de publicação é 1910. Trata-se de um escritor norte-americano que apresenta uma narrativa densa e complexa, mostrando a adaptabilidade social de uma criatura selvagem, um lobo. Outra obra mencionada foi *Um homem sem pátria*, de Kurt Vonnegut, publicada em 2005, e que apresenta uma coletânea de ensaios biográficos. Também citou *Viagens de Marco Pólo*, uma obra da literatura universal que possui muitas versões e traduções. Uma dessas versões/adaptações, publicada originalmente em 1986, é a da autora Ana Maria Machado. Contudo, não podemos afirmar que a obra lida pela supervisora tenha sido esta. Vale lembrar que, de acordo com as respostas fornecidas pela supervisora, não encontramos nenhuma referência aos contos de fadas nem ao menos a obras significativas para o público infantil. Ou seja, a resposta não está de acordo com aquilo que foi perguntado, mas talvez esteja relacionada com obras que não foram lidas em sua infância.

No que diz respeito à questão sobre quem indicava tais leituras, vemos que, em todas as respostas, a influência da escola (através da figura dos professores) e da família constituem os maiores exemplos de incentivo à leitura, com exceção da resposta de P-2, que atribui seu gosto pela leitura a uma amiga. No entanto, o que fica evidente é a importância de um agente mediador para o desenvolvimento de tal gosto.

Segundo Hauser (1977), o papel do mediador é fundamental para o desenvolvimento do hábito e para a ampliação das possibilidades de leitura para o leitor. Esse papel pode ser desenvolvido pela professora, pela bibliotecária e pelas demais profissionais do ensino. Mas o mediador pode também ser o pai, a mãe, um tio ou qualquer pessoa que se disponha a abrir novos caminhos para a leitura do indivíduo.

Tabela 10 – Nível de leitor
(cf. Questão 18, APÊNDICE 1-A, p. 136)

Supervisora	Professora 1	Professora 2	Bibliotecária
“Sim, porque leio constantemente e procuro me inteirar de assuntos que dizem respeito a mim e meus semelhantes.”	“Não muito, acho que leio pouco, não tenho muita paciência.”	“Em comparação aos leitores que temos hoje sim, porque gosto de ler, leio e faço por paixão e não obrigação.”	“Sim. Porque eu tenho que ter sempre um livro em andamento.”

Com vimos acima, podemos traçar diferentes perfis de leitores através das

²⁴ Dados retirados do site: www.estadão.com.br/arquivos/arteelazer.

respostas. A supervisora se considera uma boa leitora porque, segundo ela, procura se “inteirar de assuntos”. Por meio de tal afirmação, observamos que a mesma vê, na leitura, apenas a possibilidade de adquirir informação.

P-1 não se considera boa leitora e justifica tal posicionamento pelo fato de não ter “muita paciência” para tal atividade. Com esta resposta, a participante da pesquisa denota não ter o hábito da leitura.

Corroborando Aguiar (1996) e Petit (1999), enfatizamos a importância dos mediadores de leitura, em especial o papel do professor, pois, em muitos casos, é só através do educador que o aluno tem acesso à leitura. Se a atuação do professor é fundamental para que o gosto da leitura seja desenvolvido, como uma educadora que afirma “[...] acho que leio pouco, não tenho muita paciência” pode estar transmitindo conhecimentos aos seus alunos? Ou ainda: qual o impacto que tal atitude está causando nesta geração? Afinal, de certa forma, a profissional em questão está contribuindo para a educação desses alunos.

Outra entrevistada, P-2, afirma que: “[...] gosto de ler, leio e faço por paixão e não obrigação.” Ao responder a questão, essa professora transmite seu gosto pela leitura. Com certeza, tais posicionamentos, tanto a repulsa pela leitura demonstrada pela primeira professora, quanto o gosto revelado pela segunda, vão influenciar as atitudes de leitura de seus respectivos alunos.

A esse respeito, Machado (2001) reitera a importância do posicionamento do professor frente a seus alunos, uma vez que as atitudes tomadas pelo mestre são refletidas em seus educandos. Assim, a autora salienta a extrema necessidade de que o professor tenha uma relação atuante com os livros e ainda declara: “Sem isso, não dão exemplo e não conseguem verdadeiramente passar uma paixão pelos livros – e sem paixão, ninguém lê de verdade.” (MACHADO, 2001, p. 118).

Na resposta da bibliotecária, percebemos que esta também se considera uma boa leitora e sempre mantém a leitura de um novo livro, evidenciando apenas uma postura que é essencial para seu trabalho.

Tabela 11 – Conhecimento sobre contos de fadas

(cf. Questão 19, APÊNDICE 1–A, p. 136)

Supervisora	Professora 1	Professora 2	Bibliotecária
“Pinóquio, O gato de botas, Branca de neve, Cinderela, Rapunzel, Os contos irmãos Grimm.”	“Vários contos pois quando estudei a 3ª e 4ª série as professoras trabalhavam muito e fazia dramatizações.”	“Chapeuzinho vermelho; Cinderela; Branca de neve; Três porquinhos; Rapunzel; Cachinhos dourados; João e Maria.”	“Branca de neve/ Cinderela/ Rapunzel, Alice, geralmente nas bibliotecas públicas, escola.”

A supervisora menciona *Pinóquio*²⁵, obra do escritor italiano Carlo Lorenzini, publicada em 1883 sob o pseudônimo Carlo Collodi. Esta obra possui inúmeras traduções e adaptações por todo o mundo e talvez a mais conhecida tenha sido a de Walt Disney, de 1940. No Brasil, temos uma recriação de Monteiro Lobato, que transporta a personagem para o mundo do sítio do Pica-pau Amarelo, no episódio *Cara de coruja*. Também cita *O gato de botas* e *Cinderela*, publicados na obra *Contos da Mãe Gansa* (“Contes de Ma Mère l'Oye”), em 1697 por Charles Perrault. Vale lembrar que *Cinderela*, além das inúmeras versões e adaptações existentes, também foi publicada pelos Irmãos Grimm. A supervisora também relata conhecer *Branca de neve* e *Rapunzel*, ambas publicadas pelos Irmãos Grimm.

P-1 apenas relata que, em sua infância, teve acesso a vários contos, porém não especifica nenhuma obra; comenta ainda que teve contato com tais textos através de suas professoras que “[...] trabalhavam muito e fazia dramatizações”. Fica nítida a intenção que esta professora tem de mostrar que conhecia tais livros, que desenvolvia atividades com os mesmos, contudo não responde à questão primordial da pergunta: “Quais contos de fadas você conhece?” Desse modo, observamos que a professora 1 apresenta uma resposta genérica sem citar nenhuma obra.

Observemos as obras citadas por P-2, quais sejam: *Chapeuzinho Vermelho* e *Cinderela*, lembrando que estas obras foram publicadas por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm. P-2 menciona também outras obras dos Irmãos Grimm, tais como: *Branca de neve*, *Rapunzel* e *João e Maria*. *Os três porquinhos* é uma obra publicada por Joseph Jacobs, autor australiano que morou muitos anos na Inglaterra e recolheu do folclore desse país algumas histórias. E, finalmente, *Cachinhos Dourados e os três ursos*, história muito conhecida em todo o mundo, que teve sua origem no folclore europeu. Sua primeira versão publicada ocorreu em 1837, lançada pelo poeta Robert Southey, em seu livro *Os doutores*; porém a versão mais conhecida é a dos Irmãos Grimm.

A bibliotecária faz referência a *Branca de neve*, *Cinderela* e *Rapunzel*, obras já mencionadas, e *Alice no país das maravilhas*, que é o livro mais famoso de Lewis Carroll, publicado em 1865.

Ao observarmos as obras citadas pelas educadoras, percebemos que o fato de P-1 não ter citado nenhum conto intensifica seu posicionamento com relação à falta de paciência para a leitura, resposta dada por ela na décima nona questão. Isso reflete sua falta de hábito com

²⁵ Para a identificação das obras, utilizamos a enciclopédia eletrônica Wikipédia.

relação a essa atividade, pois sua referência ao acesso a tais textos se resume às professoras do Ensino Fundamental.

A supervisora e P-2 apenas citaram os contos de fadas de que tinham conhecimento, sendo que a maioria deles corresponde aos textos de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm. Não responderam à segunda parte da questão, ou seja, a maneira pela qual elas tiveram acesso a tais textos.

A bibliotecária, por sua vez, respondeu à questão na sua totalidade. Expôs os contos de que tem conhecimento, como já mencionamos anteriormente. E, no que diz respeito ao acesso a tais contos, referiu-se à escola e às bibliotecas.

Esses espaços de leitura, escola e biblioteca, são mencionados por Petit (1999), pois a autora discorre sobre a importância dos elementos mediadores de leitura que estão presentes nessas instituições, ou seja, o professor e o bibliotecário. Ainda comenta que o fato de freqüentar tais locais não está diretamente relacionado com a leitura, mas, por outro lado, a atuação dos mediadores nesses locais favorece a formação de indivíduos leitores.

Outro dado que nos chama a atenção é o fato de que a maioria das obras citadas pelas profissionais da área de educação abarca os contos clássicos. Constatamos, assim, a influência que tais textos exercem em diferentes gerações de educadoras.

Tabela 12 – Conto de fadas, *Cinderela*, versões/adaptações

(cf. Questões 20 e 21, APÊNDICE 1–A, p. 136)

Questão	Supervisora	Professora 1	Professora 2	Bibliotecária
20 ^a - Resumo de Cinderela	Fez resumo de outro conto A <i>Bela Adormecida.</i>	Versão de Perrault.	Versão de Perrault.	Versão de Perrault.
21 ^a - Outras versões	Conta o resumo da obra <i>Cinderela</i> , versão de Perrault.	“Sim, a Gata Borracheira”.	“Sim, mas muda poucas coisas, tira uma informação ou outra. Assisti <i>Barbie Cinderela.</i> ”	“Já vi vários alguns mais resumidos outros mais detalhados mas o fundo da história sempre é o mesmo. Vi também filmes infantis e ã, como <i>‘Nova Cinderela’.</i> ”

As respostas acima mostram que, com exceção da supervisora, que nos parece ter confundido o conto de fadas *Cinderela* com *A Bela Adormecida*, todas conhecem a obra questionada. A versão mais conhecida é a do autor francês Charles Perrault. Com relação às

versões do mesmo conto de fadas, vemos que a supervisora apenas descreve o resumo de *Cinderela*, segundo a obra de Perrault. Para P-1, outra versão é *A Gata Borralheira*, ou seja, este seria um adjetivo que compõe o título da obra dos Irmãos Grimm, publicado em 1812.

Na resposta de P-2, verificamos que a professora não especifica nenhum outro texto; apenas cita uma versão cinematográfica feita por Disney: *Barbie Cinderela*. O mesmo ocorre com a bibliotecária, que não apresenta nenhum exemplo literário da obra e também cita um filme recente: *A nova Cinderela*, versão que retrata a trajetória de uma adolescente órfã, que vive com a madrasta e suas duas filhas e que conhece um jovem rapaz por quem se apaixona. O contexto desse filme é bem contemporâneo, pois a protagonista trabalha na lanchonete da madrasta e lá é escravizada por ela. Conhece o seu par romântico pela internet, e no baile deixa cair seu celular.

Como vimos, as educadoras conhecem o referido conto de fadas; no entanto, apenas P-1 fez referência a outra versão da obra, que, no caso, é a dos Irmãos Grimm. As demais profissionais relataram filmes que trazem o conto de forma adaptada.

As questões a seguir procurarão refletir sobre a prática docente das profissionais envolvidas nesta pesquisa.

Tabela 13 – Leitura dos alunos
(cf. Questões 22 e 23, APÊNDICE 1-A , p. 136)

Função	22ª Questão	23ª Questão
Supervisora	“Sim, os livros de literatura infantil, contos, fadas, fábulas, livros didáticos, textos.”	“Os professores orientam e quando vão a biblioteca por espontaneidade a bibliotecária tenta fazer o mesmo.”
Professora 1	“Sim, os livros dos clássicos: fadas, contos, fábulas etc, livros didáticos.”	“Os que a escola possui.”
Professora 2	“Sim, no início por serem obrigados, agora alguns já tem despertado o gosto. Lêem gibis e vários títulos infantis inclusive contos de fadas, apesar de não saberem bem o que é.”	“Sim, Robson Crusóé, Três Mosqueteiros. Irmãos Grimm. E conto as histórias de romance que eu leio (adulto), como forma de incentivá-los a ler estes no futuro.”
Bibliotecária	“Sim. Tudo que esteja ao alcance ou é estimulado.”	“Escolhem sozinhos. Um ou outro pede orientação. Alguns trazem indicação de alguém da família (pais, tios etc).”

A respeito da questão relativa ao fato de os alunos lerem ou não, todas responderam que tal prática acontece com os seus alunos. Observamos também que as respostas da supervisora e de P-1 são semelhantes, inclusive o fato de terem separado as palavras “conto” e “fadas”, como se representassem tipologias diferentes, evidenciando, assim, um equívoco teórico.

Verificamos ainda que as profissionais mencionam as seguintes preferências dos

alunos: histórias curtas (contos, contos de fadas, fábulas, gibis...), a presença do maravilhoso e de animais antropomorfizados. Essas características observadas nas respostas das profissionais, segundo Bamberger (2004), atendem aos anseios do público criança.

P-2 retrata um trabalho desenvolvido por ela com relação à criação do hábito de leitura. Conforme afirma, as crianças liam “[...] no início por serem obrigados, agora alguns já tem despertado o gosto.” Ou seja, tal depoimento demonstra que, apesar de as crianças lerem, tal atividade era, a princípio, realizada por obrigação, mas, com o passar do tempo, isso foi se transformando em gosto, em prazer. Isso evidencia que o gosto pela leitura é algo que deve ser trabalhado com as crianças, sendo que, aos poucos, ele é adquirido por elas.

Verificando a resposta da bibliotecária, notamos um posicionamento vago e sem maiores particularidades, pois somos levados a questionar: o que está ao alcance? Alcance de quem? Dela ou dos alunos? Todos os livros que a biblioteca possui são lidos pelos alunos de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental? De fato, não há clareza nas informações prestadas.

Sobre a indicação dos livros, a supervisora afirma que “os professores orientam e [...] a bibliotecária tenta fazer o mesmo”; assim, para esta entrevistada, a indicação ocorre a partir das professoras e da bibliotecária. P-1 confirma tal afirmação, já que sua resposta é a seguinte: “Os que a escola possui.” Com isso, vemos que é ela quem indica tais livros. Quais? A professora em questão não explicita, mostrando, novamente, uma resposta ampla, sem objetividade. P-2 mostra-se mais específica, pois cita obras e autores da literatura: “[...] Robson Crusoe, Três Mosqueteiros. Irmãos Grimm [...]”. No entanto, segundo afirma, “[...] conto as histórias de romance que eu leio (adulto), como forma de incentivá-los a ler estes no futuro.” Tal afirmação demonstra falta de conhecimento de P-2 a propósito da produção literária para crianças.

Observando as questões anteriores, verificamos que P-2 relata, na questão 16ª, que não recebeu nenhum incentivo quando criança e que os contos de fadas foram ouvidos e não lidos. Na questão 17ª, afirma que somente começou a ler literatura na 6ª série, seguindo o conselho de uma amiga. Suas respostas denotam que, hoje, ao exercer a função de mediadora, ela se espelha na própria história, procurando não repeti-la quanto à ausência de incentivo à leitura. Entretanto, ao incentivar seus alunos, ela estimula a leitura de romances e não de uma literatura adequada à infância.

Assim, apesar de constatar a intenção de desenvolver um trabalho com o texto literário, percebemos que P-2 não segue os conceitos de adequação à idade, para incentivar seus alunos. Se retomarmos Bamberger(2004) e Bordini e Aguiar (1988), percebemos que os autores traçam características de determinadas fases de leitura que permeiam cada indivíduo.

Isso não significa que tais características sejam exclusivas das idades retratadas, mas tais estudos demonstram as possibilidades existentes nas escolhas de leitura, observando-se a adequação à faixa etária.

Nossa intenção aqui não é verificar se a obra citada pelas educadoras pode ou não ser “indicada” para o público leitor considerado, mesmo porque tal atitude precede uma ampla discussão teórica. Contudo, gostaríamos de averiguar se tais profissionais têm despertado o gosto pela leitura nos alunos, gosto este que só se torna possível se as atividades com a leitura forem desenvolvidas, fato que não ocorre.

As questões que se seguem (24ª e 25ª) foram aplicadas somente às professoras, já que estas desenvolvem um trabalho mais próximo com os alunos.

Tabela 14 – Escolha dos livros para os alunos

(cf. Questões 24 e 25, APÊNDICE 1–B, p. 139)

Questão	24ª Critérios utilizados / Por quê?	25ª Frequência de leitura / Por quê?
Professora 1	“Adequados para a idade e série”	“Todas as oportunidades e folgas em sala de aula, temos uma pequena biblioteca”.
Professora 2	“Indicação de outros. Se já conheço o autor e quero entendê-lo melhor ou se quero conhecê-lo. Ou pelo tema.”	“Toda quinta-feira vamos à biblioteca, e quando terminam as atividades também tem a caixa de leitura p/ lerem diariamente.”

Ao verificarmos as respostas da questão 24ª, vemos que P–1 afirma que os critérios para a escolha de livros são baseados na adequação à idade e série de seus alunos. Para entendermos o que esta professora acredita ser adequado, relembremos a questão 22ª e 23ª, que questionam quais livros os alunos lêem e quais tipos a professora indica. Analisando tais respostas, constatamos que P–1 menciona fábulas e contos de fadas e, com relação à indicação, seriam indicados aqueles que a escola na qual ela trabalha possui. Ou seja, trata-se dos livros a que os alunos têm acesso. Assim, observamos coerência entre as respostas mencionadas, já que P–1 procura seguir os critérios de adequação, oferecendo obras que, segundo Bamberger (2004), coadunam com a faixa etária de seus alunos.

Ainda comentando as respostas da questão 24ª, notamos que P–2 utiliza a indicação de outras pessoas como critério para a escolha de livros para seus alunos. Além disso, esta profissional não leva em consideração os anseios dos alunos, mas o próprio interesse, como verificamos a seguir: “Se já conheço o autor e quero entendê-lo melhor ou se quero conhecê-lo [...]”; ou seja, tal afirmação demonstra a busca pela satisfação pessoal e não pela satisfação de seus alunos. E se as necessidades de leitura dos alunos com os quais trabalha não são

atendidas, isso revela que os critérios adotados são questionáveis e inadequados.

Com relação à questão 25ª, que se refere à frequência de leitura, vemos que P-1 não especifica um momento exclusivo para tal atividade, utilizando vários momentos de leitura, distribuídos durante as suas aulas. Outro dado que nos chama a atenção é a limitação de obras, já que, segundo P-1, a escola apresenta uma pequena biblioteca. A segunda professora relata que há um momento específico de leitura, quando os alunos são levados à biblioteca, o que ocorre uma vez por semana. E, como a professora anterior, P-2 também menciona o hábito da leitura após o término das atividades.

Tabela 15 – Textos e atividades de leitura para os alunos

(cf. Questões 26 e 27, APÊNDICE 1-B, p. 139)

Função	26ª– Textos e atividades para incentivar o gosto	27ª– O que ler? Por quê?
Supervisora	“Textos adequados a faixa etária de cada turma, procurando relacionar com os conteúdos”.	“Deve ler Aladim, Simbad, livros de aventura.”
Professora 1	“Fábulas, contos interessantes, revistas jornal; textos informativos e até científicos; experiências de ciências.”	“Deve ser apresentados vários tipos de leitura que se apresenta no nosso dia-a-dia...”
Professora 2	“Olha, não sei ao certo mas, tenho tentado várias: fábulas, contos, crônicas e agora vou trabalhar declamação de poesias.”	“De tudo tem que ser estimulado a leitura de vários estilos literários.”
Bibliotecária	“Apresentar o que existe aos alunos causando-lhes a curiosidade. Essa apresentação poderia ser através de contagem de história trabalhos textos com pinturas etc.”	“Hoje existe muitas opções na nossa biblioteca tem vários materiais que trazem conhecimento geral e ainda os contos.”

No que se refere à questão sobre textos e atividades que cada profissional acredita ser importante trabalhar com os alunos para criar o hábito de leitura, notamos que a supervisora reflete um conhecimento adquirido em cursos, pois, como já mencionamos em questões anteriores, a mesma possui duas especializações e aqui a teoria interiorizada fica evidente em suas respostas.

P-1 apresenta uma miscelânea de textos informativos, literários e científicos, como atividades para desenvolver o gosto pela leitura de obras literárias. Seu posicionamento enfatiza o que já foi aferido em questões anteriores. Falta à P-1 conhecimento teórico sobre leitura do texto literário, constatação que se aplica também à P-2, que reconhece não saber ao certo quais seriam os textos mais adequados para trabalhar com os alunos. Mas afirma que está trabalhando com fábulas, contos, crônicas e iniciará um trabalho com poesias.

Já a bibliotecária, ao responder sobre o que poderia incentivar o gosto pela leitura

nos alunos, afirma que se deveria “apresentar o que existe aos alunos causando-lhes a curiosidade. Essa apresentação poderia ser através de contagem de história trabalhos textos com pinturas etc.” Como vemos, a bibliotecária aponta um elemento que Machado (2001) considera importante para despertar o gosto pela leitura: a curiosidade. Desse modo, cabe ao mediador desenvolver tal sentimento nos leitores, para que assim seja “[...] despertada sua vocação de leitores [...]”, carregando “[...] pela vida afora a curiosidade pelo que os livros escondem e a tentação irresistível de ler o que lhes cair nas mãos.” (MACHADO, 2001, p. 115).

Com relação à vigésima sétima questão – “Em sua opinião, o que um aluno da 3ª ou 4ª série deve ler? Por quê?”, todas as respostas das educadoras apontam para a variabilidade de textos que elas acreditam que deva ser fornecida às crianças. Assim, a supervisora apresentou algumas opções de leitura: “Deve ler Aladim, Simbad, livros de aventura”. Por sua vez, as demais (P-1, P-2 e a bibliotecária) apresentaram opiniões similares, pois as respostas fornecidas foram, respectivamente, as seguintes: “Deve ser apresentados vários tipos de leitura [...]”; “De tudo tem que ser estimulado [...]”; “[...] tem vários materiais que trazem conhecimento geral e ainda os contos”.

Analisando tais respostas, vemos que não há uma centralização com relação à indicação de um tipo/gênero específico, o que é muito interessante. Nessa perspectiva, Machado (2001), ao discutir a leitura literária na escola, apresenta, conforme já mencionamos, algumas sugestões voltadas para o incentivo de tal prática: o exemplo dos mediadores e a curiosidade. A autora refere-se também a tentativas de se descobrir quais os gostos dos alunos. Nesse aspecto, as profissionais entrevistadas compartilham com o pensamento da autora aqui mencionada, pois, para ela, o aluno deve ter a oportunidade de descobrir os livros pelos quais tem “paixão” ou não. Para tanto, é necessário que ele tenha acesso aos mais variados tipos de texto, o que ocorre por meio da mediação que as profissionais entrevistadas têm demonstrado exercer, de acordo com suas respostas.

Tabela 16 – Contos de fadas lidos pelos alunos

(cf. Questão 28, APÊNDICE 1-B, p. 139)

Função	Respostas
Supervisora	“Lêem e muitos alunos demonstram interesse.”
Professora 1	“Sim gostam muito pois a professora gosta muito.”
Professora 2	“Sim. Chapeuzinho Vermelho. Este é o que mais gostam. Três Porquinhos.”

Segundo a opinião das profissionais envolvidas nesta pesquisa, todos os alunos com os quais trabalham lêem esse gênero. A supervisora, por exemplo, afirma que os alunos lêem

contos de fadas, sendo que “muitos demonstram interesse”; o mesmo ocorre com P-1, pois, nesta questão, afirma que seus alunos gostam muito dessa modalidade e também afirma que tal gosto pode ser justificado pelo seu próprio incentivo, já que “[...] a professora gosta muito”; P-2 também declara que seus alunos lêem contos de fadas e cita duas obras: “*Chapeuzinho Vermelho*” e “*Os três porquinhos*”, como exemplos de textos mais conhecidos por seus alunos.

Tabela 17 – Importância da leitura de contos de fadas pelos alunos

(cf. Questão 29, APÊNDICE 1-B, p. 139)

Função	Resposta
Supervisora	“Sim.”
Professora 1	“Sim porque este tipo de leitura eu acho que serve para diversão.”
Professora 2	“Sim, eles devem conhecer as diferentes formas literárias.”
Bibliotecária	“Sim. As crianças (e até nós) fazemos relação com o que lemos com o que vivemos sendo assim podemos aprender a nos posicionarmos como os personagens que nos causam empatia.”

Ao verificarmos as respostas anteriores, notamos que todas as educadoras acreditam que a leitura de contos de fadas seja importante para os alunos. Analisando as justificativas dadas, percebemos, na resposta de P-1, que esta professora relaciona a leitura de contos ao fato de tal leitura proporcionar diversão. Nesse aspecto, evidencia-se, nessa resposta, a valorização da satisfação do leitor. Nas palavras de Candido (1972), esta seria uma das funções da literatura, ou seja, suprir a necessidade de ficção e fantasia, que é inerente a todo ser humano, seja ele primitivo ou civilizado, criança ou adulto, alfabetizada ou não. E o conto de fadas, conforme P-1, estaria respondendo a essas expectativas.

Na visão de P-2, a leitura de contos de fadas deve ser valorizada, pois os alunos devem “[...] conhecer as diferentes formas literárias”. Desse modo, segundo esta professora, a diversidade de gênero (contos, crônicas, poesias etc.) é importante para a ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Conforme a bibliotecária, a leitura do gênero em questão tem a função de causar não só um envolvimento com a leitura, mas também uma identificação no leitor, nas suas mais variadas possibilidades de atuação individual.

Tabela 18 – Atividades relacionadas ao conto de fadas

(cf. Questão 30, APÊNDICE 1-B, p. 139)

Função	Resposta
Supervisora	“A professora leu o livro ‘O menino do dedo verde’ em capítulos, depois pediu que os alunos fizessem uma carta de apreciação e recomendação de leitura para outras salas. Muitos alunos se animaram a ler o livro citado.”
Professora 1	“Sim, dramatização e eles adoraram.”
Professora 2	“A única atividade que sempre realizo é a reprodução da história, pois são desatentos e apresentam muitos erros ortográficos. O trabalho é na tentativa de estimular a atenção e memória.”

A primeira educadora, a supervisora, apresenta um relato de uma atividade desenvolvida, na qual os alunos fizeram a leitura da obra e depois a recomendaram para outras turmas. Tal atividade tem sua importância, pois permite aos alunos conhecer uma obra diferente e ainda transmitir tal descoberta. No entanto, a obra exemplificada pela supervisora é *O menino do dedo verde*, um livro infanto-juvenil do escritor francês Maurice Druon, publicado em 1957. Sendo assim, não corresponde àquilo que foi questionado, ou seja, se eram realizadas atividades com conto de fadas.

P-1 afirma que faz dramatizações e que seus alunos gostam muito de tais atividades, porém não esclarece nem exemplifica de maneira mais objetiva nenhuma atividade desenvolvida por ela.

P-2 expõe que “a única atividade que sempre realizo é a reprodução da história, pois são desatentos e apresentam muitos erros ortográficos. [...]”, ou seja, esta professora exemplifica a reprodução da história, no caso, do conto de fadas, como atividade desenvolvida com seus alunos e ainda justifica essa prática, dizendo acreditar que “o trabalho é na tentativa de estimular a atenção e memória”. Segundo ela, tal atividade com o texto literário é utilizada para desenvolver nos alunos “atenção e memória”.

Como vemos, o conhecimento das profissionais é retratado de forma muito rudimentar, não se constatando um trabalho mais apropriado para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos.

Para Filipouski (1986), mesmo que existam fatores que não incentivem a leitura, quando um professor assume seu posicionamento de educador é capaz de reverter as mais diversas situações. Desse modo, a autora expõe algumas sugestões para que o professor possa incentivar o hábito da leitura, além de desenvolver a escrita e a apreensão do mundo. As atividades propostas obedecem a uma relação entre o “Comportamento previsto” e a “Linha operacional” que pode ser utilizada para o alcance do objetivo.

Assim, são sugeridas três etapas com conteúdos distintos: a primeira visa ao

“elemento maravilhoso nos contos de fadas”. Para que esta etapa ocorra, cabe ao professor motivar a leitura, que pode partir da “leitura, pelo professor, de um trecho inicial da obra escolhida”. Na seqüência, a “compreensão da leitura” pode ser verificada, através da “proposição oral de questões, como: Quem é a personagem principal? Como é a personagem principal? O que está a ocorrer com ela? O que ela decide fazer?”. Ainda nesta etapa, é possível que ocorra a “Captação de uma ordem lógica do conto de fadas”, tópico que pode ser desenvolvido com a utilização de suposições baseadas na questão: “O que acontecerá depois?” E a resposta pode se pautar em duas vertentes: “a) os alunos conjeturam oralmente; b) o professor propõe a redação de um episódio que possa continuar a história.” (FILIPOUSKI, 1986, p. 116).

A segunda etapa traz como conteúdo as “personagens e a seqüência narrativa nos contos de fadas”. Inicialmente, o professor deverá direcionar as características “das personagens principais para uma nova situação”; para isso, deve promover a leitura dos episódios construídos pelos alunos e, assim, verificar os posicionamentos das personagens e da narrativa. O professor também pode indicar a história abordada em sala de aula como atividade de “leitura extraclasse, determinando um prazo para a sua realização.” Na seqüência, os alunos deverão “expressar com clareza a compreensão do texto lido”. Para que tal atividade seja possível, é organizado “um debate” sobre os pontos mais relevantes do texto, cuja finalidade é verificar a apreensão dos alunos e “estabelecer a relação entre a fantasia e a realidade” (FILIPOUSKI, 1986, p. 117-118).

A terceira etapa consiste em “Ampliação da experiência de leitura”. Esta visa, inicialmente, a motivar os alunos a realizar “outras leituras com o mesmo núcleo temático” e, para que isso seja alcançado, o professor deve possibilitar “outros textos que se constituam em contos de fadas modernos e lança estímulos para a sua leitura.” E, ainda, deve ocorrer uma relação dos conceitos abordados anteriormente com as novas possibilidades de textos que serão apresentadas. Essa variabilidade de textos pode promover a “‘hora do conto de fadas’: reúnem-se os estudantes em grupos de mesma leitura, os quais deverão apresentar aos demais colegas [...] aspectos relevantes do conteúdo [...] procurando motivar os colegas para novas leituras”. (FILIPOUSKI, 1986, p. 118-119).

As atividades propostas anteriormente são sugestões que podem ser adequadas, conforme o perfil de cada professor, visando a atingir, da melhor maneira, seus respectivos alunos. Assim, o professor pode ampliar, modificar e melhorar essas possibilidades, além de criar uma série de novos trabalhos com o conto de fadas. O ponto fundamental é que o gosto pela leitura seja estimulado entre os alunos. Reitera-se, portanto, a fundamental importância

do posicionamento por parte do educador, pois, em muitos casos, é ele o único mediador entre o livro e os alunos.

Tabela 19 – Conto de fadas *Cinderela*
(cf. Questões 31 e 32, APÊNDICE 1–B, p. 139)

Função	Questão 31 – Quem lê?	Questão 32 – Indicação da professora?
Professora 1	“As meninas”	“Eu acho que sim, pois eu gosto muito dos contos de fadas.”
Professora 2	“Os mais novos, aqueles que não estão tão contaminados pela mídia e pelos jogos da internet.”	“Em parte sim, tenho indicado alguns títulos e alguns tem mostrado interesse. Agora o conto de fadas está meio esquecido, acredito que deva ser feito um trabalho de valorização aos contos.”
Bibliotecária	“Poucos: 3ª e 4ª série +.”	“Não. Geralmente está relacionada com a experiência de alguém (mãe, tia, vó, prima).”

As respostas das profissionais revelam suas constatações a respeito do público que lê o conto *Cinderela*. Assim, segundo P–1, as “meninas” são quem mais se interessam por tal obra. Para P–2, seriam as crianças mais novas, apesar de não informar qual seria a idade. Conforme justifica, isso se deve ao fato de não receberem influências provenientes de outras fontes de informação, como “[...] mídia e pelos jogos da internet.”

A bibliotecária afirma que, em primeiro lugar, o número de alunos que procura este conto para a leitura é reduzido, sendo possível verificar também que, entre aqueles que procuram, estariam os alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

A partir da visão das profissionais envolvidas nesta pesquisa, traçamos um perfil dos alunos que poderiam ser indicados como possíveis leitores do conto de fadas *Cinderela*, qual seja: crianças de 3ª ou 4ª série do Ensino Fundamental e, preferencialmente, as meninas. Assim, segundo as próprias educadoras, a clientela de leitores seria a mesma que elas abordam e com a qual trabalham todos os dias.

Em relação à questão 32ª – “Esta escolha do aluno (ler conto de fadas) estaria relacionada à indicação da professora ou não? Coloque sua opinião”, mencionamos ainda o fato de a bibliotecária ter respondido: “Não. Geralmente está relacionada com a experiência de alguém (mãe, tia, vó, prima)”. Como vemos, o fato de a bibliotecária não ter mencionado o auxílio, ou melhor, a influência da professora na decisão dos alunos na leitura de conto de fadas revela que essas educadoras não têm influenciado os alunos para que essa leitura aconteça. Apesar de as educadoras, na questão 29ª, terem afirmado, de forma unânime e categórica, que julgam importante a leitura de tais textos pelos seus alunos, isso não é

comprovado, de acordo com a resposta da bibliotecária.

Após verificarmos os questionários das educadoras envolvidas nesta pesquisa (a supervisora, Professora 1, Professora 2 e a Bibliotecária), podemos constatar que todas defendem a importância do desenvolvimento do hábito da leitura em seus alunos; contudo, percebemos, através de suas respostas, que, muitas vezes, elas não têm esse hábito interiorizado, fato que tem dificultado tal processo.

A questão a seguir retrata, de forma mais específica, o trabalho desenvolvido pela supervisora e bibliotecária²⁶.

Tabela 20 – Projeto de incentivo à leitura

(cf. Questão 27, APÊNDICE 1-A, p. 136 e Questão 28, APÊNDICE 1-C, p. 142)

Supervisora – equivalente à questão 29	Bibliotecária – equivalente à questão 28
“A escola tem um projeto de 1ª a 4ª série. No dia e horário marcado pela bibliotecária, em concordância com a professora regente, a mesma leva os alunos até a biblioteca. Os alunos manuseiam os livros de literatura, lêem e a bibliotecária conta uma história ou coloca para ouvir. As vezes faz dramatização, outras vezes interpretação oral, para finalizar cada aluno já tem sua ficha, escolhe um livro e leva para casa ler durante a semana.”	“Temos um projeto em fase embrionária: trazer todas as crianças de 1ª a 5ª série frequentar semanalmente a biblioteca. Em um segundo momento traremos 5ª a 8ª e depois 1º a 3º do Ensino Médio. O de hoje está assim: a turma vem com a professora escolhe o livro e leva para casa para passar a semana.”

Com respeito ao projeto de leitura apresentado pelas profissionais citadas anteriormente, observamos que o projeto da escola consiste em realizar visitas semanais à biblioteca. Contudo, não há dados para comprovar se aquilo que a supervisora acredita que está ocorrendo com o projeto de leitura é exatamente aquilo que a bibliotecária tem desenvolvido com os alunos, pois esta não menciona as atividades desenvolvidas; apenas relata que os alunos vão semanalmente à biblioteca da escola e, em seguida, levam um livro para futura leitura em suas casas. As respostas das educadoras nos revelam que elas não desenvolvem um projeto; apenas realizam algumas atividades de leitura com os alunos.

As questões seguintes, referidas nas tabelas 21 e 22, são específicas para a bibliotecária.

²⁶ A numeração das questões continua seguindo a ordem numérica das anteriores, mas não equivale ao número das questões apresentadas nos questionários da supervisora e da bibliotecária. Portanto, colaremos ao lado de cada questão o número correspondente à questão encontrada no questionário anexo, referente a cada uma das profissionais.

Tabela 21 – Biblioteca

(cf. Questão 27, APÊNDICE 1-C, p. 142)

Questão 27 do questionário da bibliotecária	“Sim. Sempre que podemos nós instruímos ou indicamos algo, mas sempre elas que decidem.”
--	--

Segundo a bibliotecária, as crianças têm livre acesso aos livros e ainda decidem qual gostariam de levar para casa. De acordo com relatos fornecidos pela bibliotecária e constatações feitas no próprio estabelecimento, verificamos, com relação à organização física da biblioteca da escola, que a mesma está localizada em uma área reservada, em um prédio específico para tal finalidade. É informatizada, ou seja, todos os livros estão cadastrados em um computador que fica na própria biblioteca. Há também um cadastro de alunos, que lhes permite levar qualquer livro do acervo para uma leitura em casa.

Tabela 22 – Versões/adaptações do conto *Cinderela*, na biblioteca da escola

(cf. Questões 31 e 32, APÊNDICE 1-C, p. 142)

Questão 31	Questão 32
“Coleção Disney Contos–melhoramentos–São Paulo/2005 Perrault, Charles – Rileel – São Paulo/2000 Coleção Sonhos de criança – Iara – São Paulo/xxxx Brazão, Sueli Mendes – FTD – São Paulo/1992 Coleção Mattese – Ed. Mattese – São Paulo/1993 Coleção Classic Staurs – Todo livro – xxxx/xxxx.”	“Coleção Disney Contos : atrativo da capa.”

A bibliotecária revela que a escola apresenta seis versões da obra *Cinderela*, a maioria delas priorizando a adaptação do escritor francês. Ou seja, apresentam o conto com os dados principais da versão de Perrault, quais sejam: Cinderela; a madrasta; as irmãs; o baile; a fada madrinha; o príncipe; o sapatinho; e o casamento.

Com relação à questão 36^a, verificamos que a versão mais requisitada pelos alunos é a obra *Contos* da Coleção Disney, que traz o resumo do texto de Charles Perrault. Tal constatação é equiparada aos resultados da pesquisa feita anteriormente²⁷, conforme a qual, das 31 obras encontradas em bibliotecas, livrarias e sebos da cidade, a predominância pela versão francesa também é constatada.

Fica assim evidente que, nos locais pesquisados e segundo as profissionais anteriormente entrevistadas, a versão mais conhecida e lembrada é a de Charles Perrault.

²⁷ Ver CAPÍTULO III, tópico – 3.1: *Cinderela*: um conto com muitas versões e adaptações.

Verificaremos, no tópico subsequente, se tal observação pode também ser averiguada nas respostas dadas pelos alunos.

4.2 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Os dados foram coletados no dia 08/08/2007 em uma escola estadual da cidade de Maringá, conforme informações contidas no primeiro capítulo. No referido estabelecimento de ensino, fizemos a pesquisa em duas turmas, as quais passaremos a identificar como turma A e turma B, sendo que a primeira corresponde aos alunos da 3ª série e a segunda, aos da 4ª série do Ensino Fundamental.

Nossa intenção, ao abordar turmas de níveis diferentes, era conseguir parâmetros para as análises que faremos a seguir. O questionário contém três questões que se voltam para a identificação dos alunos e para a coleta de dados sócio-econômicos. Há quatro questões relacionadas às atividades de leitura, sendo que as nove restantes focalizam o conto de fadas *Cinderela*.

Dessa forma, a primeira questão relacionada com a identificação dos alunos (nome, sexo, data de nascimento, série) forneceu-nos um panorama geral dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, segundo dados da secretaria da escola, a turma A, ou seja, a 3ª série, possui 34 alunos matriculados, dentre os quais 29 freqüentam regularmente as aulas. No dia da pesquisa, tínhamos a presença de 28 alunos, sendo 13 meninos e 15 meninas. Na turma B, correspondente à 4ª série, tínhamos a seguinte realidade: dos 38 alunos matriculados, 31 freqüentam as aulas; contudo, no dia da pesquisa, obtivemos a presença de 25 alunos: 14 meninos e 11 meninas, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 23 – Número de alunos em cada série

(cf. Questão 1, APÊNDICE 2, p. 144)

Turma	3ª série	4ª série
Matriculados	34 alunos	38 alunos
Freqüentam as aulas	29 alunos	31 alunos
Estavam no dia da pesquisa	28 = 13 meninos 15 meninas	25 = 14 meninos 11 meninas

O número de alunos que participou da pesquisa é bem próximo em ambas as turmas:

28 na turma A (3ª série) e 25 na turma B (4ª série). Proporcionalmente, temos na turma A 46% de meninos e 54% de meninas e, na turma B, 56% de meninos e 44% de meninas.

Observando as respostas, verificamos que as crianças da turma A (3ª série) estão, em sua maioria, inseridas em famílias de baixa escolaridade, se levarmos em consideração a profissão e a escolaridade dos pais. Assim, nessa turma, encontramos a seguinte realidade:

Tabela 24 – Profissão e escolarização dos pais – 3ª série

(cf. Questão 2, APÊNDICE 2, p. 144)

Escolaridade	1º Grau	2º Grau	3º Grau	Não Sabem
Pai	7 (3 completos e 4 incompletos)	7	1	
Mãe	9 (6 completos e 3 incompletos)	6 (1 incompleto)	2	
Total	16	13	3	

Na tabela acima, notamos que o grau de instrução dos pais (entende-se aqui pai e mãe) é baixo, já que a maioria, ou seja, 16 pessoas têm apenas o 1º grau, sendo que 7 não concluíram tais estudos. Ressaltamos ainda que o número de pais e mães não é equivalente, devido a alguns problemas familiares, como, por exemplo, vários casos de alunos que são filhos de pais separados, outros que são criados por avós, havendo, ainda, alguns casos de crianças órfãs que moram em um recanto para menores localizado próximo à escola.

Com relação à profissão dos pais dessa mesma turma, vemos que a maioria desempenha funções ligadas a serviços braçais. Apesar de algumas profissões necessitarem de qualificação, não exigem uma maior instrução intelectual para o seu desempenho, fato que está intrinsecamente relacionado com a formação escolar da maioria deles. Isso pode ser verificado quando observamos o trabalho exercido pelos pais: (04) pedreiros, (03) motoristas, (02) marceneiros, (01) mecânico, (01) pintor, (01) balconista, (01) repositor, (01) entregador, (01) manutenção, (01) vendedor e (01) caixa. Isso também se verifica nas profissões exercidas pelas mães: (06) diaristas ou domésticas, (04) zeladoras, (03) vendedoras, (02) do lar, (02) costureiras, (02) enfermeiras, (01) cozinheira, (01) manicure, (01) cabeleireira, (01) secretária e (01) caixa. Como observamos, há um predomínio de funções que exigem mão-de-obra especializada: pedreiro, marceneiro, mecânico... (no caso dos pais); diaristas, costureira... (no caso das mães). Vale ressaltar também que, com relação às mães, ocorre, ainda, um acúmulo de funções, se observarmos os cuidados com a casa e com os filhos.

Na turma B (4ª série), coletamos os dados abaixo elencados:

Tabela 25 – Profissão e escolarização dos pais – 4ª série

(cf. Questão 2, APÊNDICE 2, p. 144)

Escolaridade	1º Grau	2º Grau	3º Grau	Não Sabem	Separados ou falecidos
Pai	9 (5 incompletos)	1	4	08	03
Mãe	8 (5 incompletos)	7 (1 incompleto)	3	04	03
Total	17	8	7	12	06

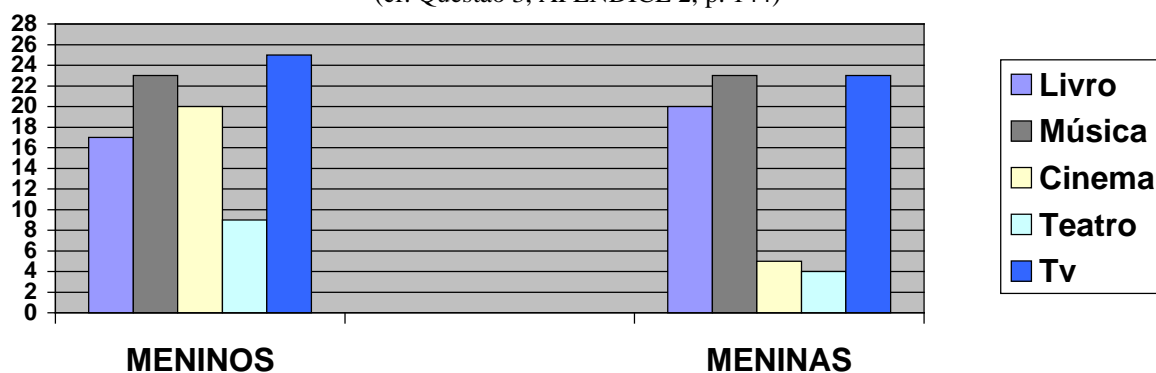
Nesta turma, o nível de escolaridade também é considerado baixo, já que a maioria dos pais não terminou o primeiro grau. No entanto, esta turma se destaca com um número maior de pais que cursaram ou estão cursando o 3º grau, o que demonstra uma busca maior pelo conhecimento.

No que diz respeito à profissão desempenhada por esses pais, encontramos as seguintes atividades: (02) ajudantes de serviços gerais; (03) vendedores; (02) pintores; (01) torneiro; (01) frentista; calheiro; (01) técnico de elevador; (01) eletricitista; (01) policial; (01) vidraceiro; (01) bancário; (01) caminhoneiro; (01) pedreiro e (01) auxiliar de dentista. Como vimos, apesar de a maioria não representar um grau elevado de instrução escolar, todas as profissões apresentam algum tipo de qualificação.

Já com relação às mães, encontramos atividades, tais como: (03) auxiliares de serviços gerais; (02) do lar; (02) domésticas; (02) vendedoras; (02) costureiras; (02) cabeleireiras; (01) balconista; (01) secretária; (01) atendente de farmácia; (01) dentista e (01) caixa. Aqui, também vemos que a maioria das profissões desempenhadas pelas mães não requerer um nível superior, com exceção da mãe que é dentista; no entanto, as demais tiveram alguma qualificação para desempenhar suas respectivas profissões.

Traçando um parâmetro sócio-econômico dos sujeitos pesquisados, indagamos aos alunos qual o meio de comunicação a que eles tinham acesso. Assim, verificamos que tanto na 3ª, quanto na 4ª série os itens mais mencionados foram a televisão e a música.

Gráfico 1 – Lazer dos alunos
(cf. Questão 3, APÊNDICE 2, p. 144)



O gráfico anterior mostra a escolha segundo o sexo das crianças envolvidas na pesquisa, e o que nos chamou a atenção foi o fato de que, para as meninas, as opções teatro e cinema estão bem distantes das suas realidades, pois poucas as selecionaram.

Observamos, ainda, que o item ao qual as crianças mais têm acesso é a televisão, citada por 25 meninos e 23 meninas. A música, citada logo na sequência, é mencionada por 23 meninos e também por 23 meninas. A leitura, aqui especificamente em relação ao livro, foi escolhida por 17 meninos e 20 meninas. O cinema como um meio de comunicação a que os alunos têm acesso ficou em quarto lugar, tendo sido selecionado por 20 meninos; no entanto, apenas 05 meninas selecionaram esse item. Em último lugar, temos o teatro, apontado por 09 meninos e 04 meninas. Talvez esta diferença em relação ao cinema e ao teatro esteja ligada à falta de disponibilidade dos pais, quer seja por falta de tempo, devido aos diversos afazeres, ou pela situação econômica. E, a menos que a escola proporcione um passeio cultural, essas crianças só poderiam ter acesso a estes meios (teatro e cinema), se levados pelos seus pais ou, pelo menos, por alguém que custeie tal atividade.

Nossa intenção era constatar também se, entre as opções disponibilizadas às crianças, elas optariam pelo livro, pois mesmo que elas não tenham nenhum acervo em suas casas, a escola procura suprir tal necessidade. É possível notar que o livro está presente, de forma significativa, nas respostas de todas as crianças pesquisadas, já que dos 27 meninos (incluindo as duas turmas que participaram da pesquisa), 17 mencionaram o acesso ao livro; por sua vez, das 26 meninas que responderam ao questionário, 20 escolheram esse item. Tal constatação pode ser melhor visualizada com a apresentação dos resultados obtidos a partir da seguinte questão:

Tabela 26 – Gosto pela leitura
(cf. Questão 4, APÊNDICE 2, p. 144)

3ª série – Você gosta de ler?			4ª série – Você gosta de ler?		
Meninos	10	Sim	Meninos	09	Sim
Total: 13	02	Não	Total: 14	03	Não
	01	Mais ou menos		02	Mais ou menos
Meninas	14	Sim	Meninas	09	Sim
Total: 15	01	Não	Total: 11	00	Não
				02	Mais ou menos
Total geral:	28 alunos		Total geral:	25 alunos	

Em ambos os casos, a maioria respondeu que gosta de ler. Com isso, vemos que não apenas as crianças têm acesso aos livros, mas também têm desenvolvido o gosto pela leitura, tanto na 3ª, quanto na 4ª série, quer sejam meninos ou meninas. A aceitação, portanto, é grande. Com relação ao livro lido, as crianças tiveram a oportunidade de citar a obra que quisessem, independente da classificação. Contudo, a maioria mencionou livros de literatura infantil. Na 3ª série, encontramos 03 alunos que não souberam responder ou que esqueceram os nomes das obras; além disso, encontramos *Cinderela*, publicada por Charles Perrault e Irmãos Grimm, citada por 04 alunos; *Bambi*, de Walt Disney, por 02 alunos; e *Peter Pan*, de J. M. Barrie, por 02 alunos; os demais títulos foram citados por apenas um aluno, como, por exemplo, *A flauta mágica*, dos Irmãos Grimm; *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault; *A cigarra e a formiga*, atribuída a Esopo (século VI a. C.) e posteriormente recontada por La Fontaine (século XVII); *Eleição na escola*; *Um jacaré no rio*; *Direta a lua*; *O atraso*; *Daniel*; *Agradecimento*; *O vaga-lume*; *A criação*; *Aladim e a lâmpada maravilhosa*; *Turma da fé*.

Com respeito à 4ª série, encontramos também, em sua maioria, títulos de literatura, porém alguns alunos mencionaram livros didáticos. Verificamos que 08 alunos citaram a mesma obra: *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen. O fato de vários alunos terem citado a mesma obra foi devido a um trabalho que a professora desenvolveu com a turma. Um aluno também citou o livro de português e outro o de matemática, 03 alunos não responderam e os demais citaram as seguintes obras: *Robison Crusoe*, de Daniel Defoe; *O índio incendiário*, de Cláudio e Orlando Vilas Boas; *O vento e o sol*, fábula atribuída a Esopo e publicada por Joseph Jacobs; *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault; *Soldadinho de Chumbo*, de Hans Christian Andersen; *A cabra do céu*; *Limpeza de Tereza*, de Sylvia Orthof; *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; *Presente de Papai Noel*, de J. Carino; *A casinha do tatu*, de Elza Sallut; *O mata-sete*, dos Irmãos Grimm; *Cinderela*, de Perrault ou Irmãos Grimm; *O que é um cão*.

Tabela 27 – Conto de fadas – 3ª série

(cf. Questão 5, APÊNDICE 2, p. 144)

3ª série – Já ouviu conto de fadas?			4ª série – Já ouviu conto de fadas ?		
Meninos	09	Sim	Meninos	13	Sim
Total: 13	04	Não	Total: 14	01	Não
Meninas	14	Sim	Meninas	11	Sim
Total: 15	01	Não	Total: 11	00	Não
Total geral:	28 alunos		Total geral:	25 alunos	

Dos meninos da 3ª e 4ª séries, cinco deles afirmaram não terem ouvido contos de fadas. Já entre as meninas apenas uma deu resposta negativa. Com respeito à segunda parte da questão – Quem contou?, temos os seguintes resultados:

Tabela 28 – Conto de fadas – 4ª série

(cf. Questão 5, APÊNDICE 2, p. 144)

Turma	Professora	Pai	Mãe	Avô / Avó	Outros
3ª Série	15	05	07	03	01 – irmã
4ª Série	10	06	12	05	01 – vizinha

Neste momento, é possível dizer que o acesso que tais crianças tiveram a esses textos foi proporcionado, sobretudo, pela professora ou pela família, na figura do pai ou da mãe. Isso evidencia a importância que tais elementos sociais têm na formação desses leitores, pois a conduta da família e a da escola é fundamental no processo de construção intelectual das crianças.

Tabela 29 – Leitura de conto de fadas

(cf. Questão 6, APÊNDICE 2, p. 144)

3ª Série			4ª Série		
Nº de alunos	Livros	Autores ²⁸	Nº de alunos	Livros	Autores
10	Cinderela	Perrault/Grimm	10	Os Três Porquinhos	J. Jacobs
06	A rosa e o rouxinol	H. C. Andersen	08	Cinderela	Perrault/Grimm
03	Chapeuzinho Vermelho	Perrault/Grimm	06	Branca de Neve	Grimm
02	Pinóquio	C. Collodi	06	Rapunzel	Grimm
02	A Bela e a Fera	Grimm	03	Chapeuzinho Vermelho	Perrault/Grimm
02	Rapunzel	Grimm	02	A Bela Adormecida	Perrault
01	Branca de Neve	Grimm	01	Pinóquio	C. Collodi
01	A Bela Adormecida	Perrault	01	Peter Pan	J. M. Barrie
01	Peter Pan	J. M. Barrie	01	Sherek	Disney
01	A pequena sereia	H. C. Andersen	01	Romeu e Julieta	W. Shakespeare
01	Bambi	Disney – baseado no romance de F. Salten			
01	Saci-pererê	M. Lobato			
01	A melancia Vaidosa	Autor desconhecido			

Percebemos através da tabela anterior que, dentre as obras citadas pelas crianças, encontramos, na 3ª série, uma preferência por *Cinderela*, já que esta foi citada por 10 alunos, sendo 05 meninos e 05 meninas. Na 4ª série, a obra mais mencionada é *Os três porquinhos*, sendo que, dos 10 alunos que apontaram este conto de fadas, temos 05 meninos e 05 meninas. Ainda na 4ª série, *Cinderela* ficou em segundo lugar, citada por 08 alunos, sendo 03 meninos e 05 meninas.

Contudo, observamos que, apesar da resposta afirmativa fornecida pelas crianças com respeito à leitura de contos de fadas, algumas delas não têm conhecimento da tipologia textual a que estávamos nos referindo na questão mencionada. Consideraram, portanto, como conto de fadas, livros da literatura infantil, como é o caso de *A melancia vaidosa* e o romance *Romeu e Julieta*.

²⁸ Os autores acima identificados não foram mencionados pelas crianças participantes da pesquisa, mas nós os identificamos para visualizar melhor a preferência de tais alunos.

Tabela 30 – Gosto por conto de fadas

(cf. Questão 7, APÊNDICE 2, p. 144)

3ª série				4ª série			
Meninos		Meninas		Meninos		Meninas	
04	Não gosto	04	Porque é legal	05	Porque é legal	08	Porque é legal
03	Porque é legal	02	Tem coisas bacanas	02	É legal e a gente usa a imaginação	01	Porque gosto de ler todos os tipos de livros
02	Porque eu gosto	02	Porque eu gosto	02	Não gosto	01	Porque é interessante
01	Porque é interessante	02	Porque é muito lindo	01	Porque é interessante	01	Porque é divertido
01	Porque é bonito	02	Porque é interessante	01	Porque é divertido		
01	São bonitos e ensinam várias coisas	01	Porque é legal e feminino	01	Porque é legal e tem realidade		
01	Porque é importante contar para os outros	01	Porque é muito importante	01	Porque tem coisas legais		
		01	Porque é legal e você fica esperto	01	Porque melhora a leitura		

Nesta questão, partimos do pressuposto de que as crianças gostam de tais leituras e as justificativas que obtivemos foram bem subjetivas. Na 3ª série, encontramos alguma rejeição, já que 4 alunos disseram que não gostam de tal tipo de texto, sendo que um deles chegou a mencionar: “Não gosto é muito chato”.

Contudo, os demais alunos da turma responderam que gostam, o que justificaram de diferentes formas. A resposta predominante foi: “Porque é legal”; 07 alunos responderam dessa forma, sendo 03 meninos e 04 meninas. As demais respostas também revelam a aceitação dos alunos, porém as justificativas continuam muito vagas: “Porque é interessante”; “Porque eu gosto”; “Porque é muito lindo”, respostas encontradas tanto no questionário dos meninos, quanto no das meninas.

Um fator interessante, verificado através das diversas respostas mencionadas na tabela acima, é que alguns alunos entrevistados fazem um paralelo dos textos com a questão pedagógica, ou seja, os textos são bons e devem ser lidos porque ensinam, como se observa nas seguintes respostas: “São bonitos e ensinam várias coisas”; “Porque é importante contar para os outros”; “Porque é legal e você fica mais esperto”. Talvez os alunos não percebam tal relação, mas as respostas refletem o uso utilitarista da literatura. Esta é uma visão equivocada e cabe ao professor quebrar esses paradigmas.

Ao verificarmos as respostas dos alunos da 4ª série, percebemos que o índice de rejeição é menor, pois apenas 02 meninos responderam que não gostam desse tipo de texto. Os demais justificaram o gosto pela leitura de contos de fadas, com afirmativas do tipo: “Porque é legal”; 13 crianças responderam dessa forma, dentre as quais 05 meninos e 08 meninas. Dentre outras respostas encontradas, temos as seguintes: “É legal e a gente usa a imaginação”; “Porque é legal e tem realidade”; “Porque é divertido”; “Porque é interessante”.

Também encontramos traços do utilitarismo na resposta de um aluno: “Melhora a leitura”. Esta é uma justificativa que revela o uso da literatura para ensinar e não como uma atividade prazerosa. Um dado diferente encontrado nas respostas dos alunos da 4ª série foi o fato de alguns relacionarem o conto de fadas com a realidade, ou seja, algo que lhes chama a atenção nesses textos é que eles dialogam com a realidade, ou, pelo menos, partem de uma situação voltada para o real. Tais respostas mostram que o texto, para impactar e causar o interesse das crianças, tem que estar, em algum momento, relacionado com a sua realidade: “Porque é legal e tem realidade”. O mesmo ocorre com a resposta: “É legal e a gente usa a imaginação”, ou seja, os textos permitem que as crianças viajem por mundos distantes, conscientes de que estão imaginando, brincando através das obras. Essa possibilidade causa o despertar das crianças para a leitura dos textos.

Percebemos nas respostas dos alunos da 3ª e da 4ª séries alguns posicionamentos relevantes com relação aos tópicos abaixo:

Tabela 31 – Conto de fadas
(cf. Questão 7, APÊNDICE 2, p. 144)

3ª série – 28 alunos		4ª série – 25 alunos	
04 alunos	Não gostam de conto de fadas	02 alunos	Não gostam de contos de fadas
03 alunos	Referem-se ao utilitarismo do texto literário	01 aluno	Refere-se ao utilitarismo do texto literário
00 aluno	Refere-se à imaginação	02 alunos	Refere-se à imaginação.

Com relação à rejeição do conto de fadas, fato mencionado por alguns meninos das duas turmas, observamos que, na 3ª série, o índice foi de, aproximadamente, 15%; já na 4ª série, esse índice se deteve em 8%. Como podemos notar, a rejeição da 3ª série é quase o dobro da 4ª série.

No que se refere à justificativa dos alunos sobre o porquê de eles gostarem de contos de fadas, verificamos que alguns relacionaram a leitura do texto literário somente àquilo que eles poderiam aprender com ele, ou seja, vêem na literatura apenas o aspecto utilitário. Verificando as respostas das duas turmas, vemos que os alunos da 3ª série também

apresentaram maior índice nessa resposta.

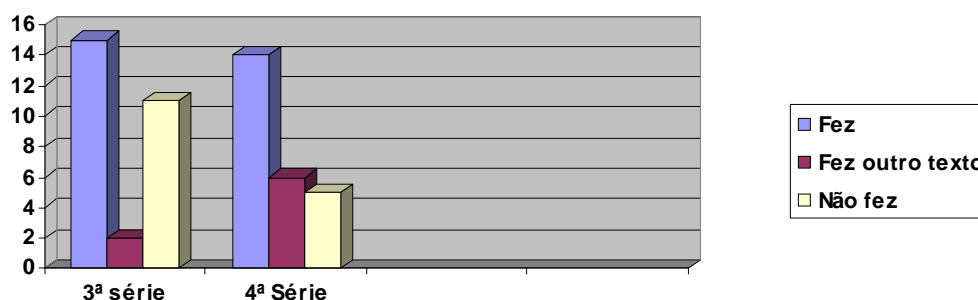
Outro aspecto relevante é que, nas respostas dos alunos da 4ª série, dois meninos relacionaram a leitura de contos de fadas com o desenvolvimento da imaginação: “É legal e a gente usa a imaginação”. Percebemos nesta resposta a valorização do gosto e do prazer literário refletido nos alunos. Tal conduta não é verificada com os alunos da 3ª série.

As verificações acima nos fazem refletir sobre a conduta das professoras de ambas as turmas, pois se observarmos a 18ª questão do questionário das educadoras – “Você se considera um bom leitor? Por quê?”, percebemos que a Professora 1, que leciona para a 3ª série, afirma: “Não muito, acho que leio pouco, não tenho muita paciência.” Por sua vez, a Professora 2, responsável pela 4ª série, assinala: “Em comparação aos leitores que temos hoje sim, porque gosto de ler, leio e faço por paixão e não obrigação.” Ao observarmos as respostas das educadoras, podemos dizer que a postura de ambas pode estar influenciando as atitudes de seus alunos, já que o posicionamento adotado por elas terá um reflexo imediato nos mesmos. E talvez o índice de rejeição da 3ª série possa ser o reflexo da falta de gosto pela leitura que a professora da turma revela ter.

Na seqüência da análise dos questionários, as questões de número 8 a 16 concentram-se no conto de fadas *Cinderela*. Gostaríamos de mencionar que, devido ao grande número de versões existentes, foi necessário solicitar aos alunos um resumo da obra para uma possível identificação da versão conhecida por eles.

Gráfico 2 – Resumo do conto de fadas *Cinderela*

(cf. Questão 8, APÊNDICE 2, p. 144)



O gráfico acima revela que a maioria dos alunos fez o resumo. No entanto, é possível verificar uma diferença considerável da 3ª para a 4ª série. Na 3ª, encontramos um maior desconhecimento dos alunos com relação à obra pesquisada, pois 11 (07 meninos e 04 meninas) não quiseram ou não souberam fazer o resumo do texto *Cinderela*. Na 4ª série,

foram apenas 05 alunos (todos meninos) que não fizeram o resumo. Vemos também aqui um fator interessante, já que os meninos são os que mais desconhecem esta obra, talvez por não atender às suas expectativas.

A elaboração de resumos referentes a outras obras denota que houve rejeição da obra *Cinderela*. Na terceira série, apenas 02 alunos (um menino e uma menina) tiveram tal atitude. O menino fez o resumo de *Pinóquio*, do escritor italiano Carlo Lorenzini cujo pseudônimo era Carlo Collodi; e a menina, da obra *Poliana*, de Eleanor H. Porter. Observando os alunos da quarta série, essa repulsa foi mais evidente, já que 06 alunos (todos meninos) fizeram resumos de outras obras, e as obras referidas por eles foram: *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen; *Rapunzel*, dos Irmãos Grimm; e três alunos mencionaram *Os três porquinhos*.

No que diz respeito aos alunos que fizeram o resumo da obra solicitada, temos 15 alunos da terceira série (10 meninas e 05 meninos) e 14 da quarta série (11 meninas e 03 meninos). Para traçarmos um parâmetro do conhecimento dos alunos sobre tal obra, fizemos a tabela:

Tabela 32 – Resumo do conto de fadas *Cinderela*

(cf. Questão 8, APÊNDICE 2, p. 144)

3ª Série	4ª Série
Fizeram o resumo: 15 alunos } 10 meninas 05 meninos	Fizeram o resumo: 14 alunos } 11 meninas 03 meninos
Partes do texto: Incompleto: 12 Partes principais: 03 Com detalhes: 00	Partes do texto: Incompleto: 06 Partes principais: 07 Com detalhes: 01
Versão: Perrault: 04 Grimm: 00 Não dá para identificar: 11	Versão: Perrault: 03 Grimm: 01 Não dá para identificar: 10

Com a tabela acima, percebemos que o número de meninas que fizeram o resumo, ou seja, que conheciam a obra analisada é bem maior que o dos meninos. Isso enfatiza que *Cinderela* atende a uma preferência do gosto feminino. Porém, com relação à estrutura do resumo, isto é, do texto apresentado pelas crianças, temos um grande número de textos incompletos, inacabados, mal escritos e até mesmo truncados.

Dos 29 alunos (de ambas as turmas) que responderam tal questão, em apenas 08 foi possível identificar qual a versão que eles conheciam da obra *Cinderela*, sendo que 07 apresentaram maiores semelhanças com a versão do texto de Walt Disney, que se constitui em

uma síntese do texto de Charles Perrault; e apenas 01, com o texto que representa a versão dos Irmãos Grimm. Seguem alguns exemplos dos resumos apresentados pelos alunos²⁹:

Tabela 33 – Exemplos de resumos dos alunos, textos com mais detalhes

(cf. Questão 8, APÊNDICE 2, p. 144)

Resumo – 3ª série – menino	“Era uma vez uma linda mulher que trabalhava de precada para a madrasta. As três irmãs chudiava da irmã até qui um dia uma fada apareceu na frente da inpregada e a fada transformou a inpregada numa cinderela. A cinderela foi numa festa e fiu o principe cantado e cicasou e foro felisez para cempre.”
Resumo – 4ª série – menina	“Era uma vez três irmans mas que fazia cinderela limpar a casa delas faziam dela uma escrava. Um certo dia ia ter uma festa no castelo o pai do príncipe veio avisar as três irmans, sobre a festa elas fiseram a cinderela, fazer o vestido delas elas foram a festa a cinderela ficou triste. Derrepente apareceu a fada, fez uma magia para a cinderela, ficar linda mas a magia, era só até meia noite, ela foi a festa chegou lá o principe dançou com ela. Chegou a meia noite ela saiu correndo o sapatinho dela caiu o principe foi e devouvel e os dois viveram felizes por um tempo.”

Alguns apresentaram a história de forma bem reduzida e simplificada, atendo-se apenas a elementos que consideraram essenciais, como o sapatinho de cristal, a abóbora, os ratos, a carruagem. Outros se prenderam às personagens: Cinderela, madrasta, pai e as irmãs de Cinderela.

Tabela 34 – Exemplos de resumos dos alunos, textos resumidos

(cf. Questão 8, APÊNDICE 2, p. 144)

Resumo – 3ª série – menina	“Eu sei a ora qui a fada vem e trasforma a abóbora em caroagem os ratos em cavalo.”
Resumo – 3ª série – menina	“Na estória da cinderela tem a madrasta e as irmãs da cinderela.”
Resumo – 4ª série – menino	“Sei que um sapatinho de cristal.”
Resumo – 4ª série – menina	“Cinderela morava com seu pai e com sua madrasta e as duas irmãs, um dia seu pai morreu e sua madrasta fez ela de escrava.”

E ainda observamos resumos de outros contos, tais como os listados a seguir:

Tabela 35 – Exemplos de resumos dos alunos, outros contos

(cf. Questão 8, APÊNDICE 2, p. 144)

Resumo – 3ª série – menino	“Eu lembro que o binequio não podia mentir porque o naris de binequio cresia eu lembro disso.”
Resumo – 4ª série – menino	“A menina foi vender fosforo e escoregou e sentou de baixo de uma arvore e asendeu um fosforo e viu o frango correndo na gente dela.”

²⁹ A ortografia corresponde à encontrada nos questionários dos alunos, sem correções.

Tabela 36 – Acesso ao conto de fadas *Cinderela*

(cf. Questão 9, APÊNDICE 2, p. 144)

Turmas	Não conhecem	Livro	Televisão / DVD	Alguém contou
3ª Série	10 } 03 meninas 07 meninos	11 } 07 meninas 04 meninos	06 } 05 meninas 01 menino	03 } 02 meninas 01 menino
4ª Série	06 } 00 meninas 06 meninos	09 } 07 meninas 02 meninos	21 } 13 meninas 08 meninos	02 } 01 menina 01 menino

Observamos aqui que alguns alunos indicaram mais de um meio de acesso; assim, arrolamos todas as possibilidades que eles apontaram e, por isso, o número é maior que o dos alunos entrevistados. Percebemos também que, conforme o gráfico acima, o meio mais utilizado ou talvez o mais acessível às crianças seja a televisão, já que esta foi mencionada por 27 alunos das duas turmas pesquisadas. Em segundo lugar, o acesso à obra por meio do livro é citado por 20 alunos. Como podemos ver, o livro ainda continua sendo um meio muito utilizado pelas crianças. Nas duas turmas, o número de meninas que mencionaram os meios pelos quais tiveram acesso ao conto é significativamente maior que o de meninos.

Verificamos também que a maioria das crianças que não conhecem o conto de fadas *Cinderela* é constituída por meninos. Assim, na 3ª série, vimos que 70% dos alunos que responderam que não conhecem o conto são meninos. Na 4ª série, o percentual de alunos que também responderam que não conhecem o texto *Cinderela* é 100% de meninos. Nas questões a seguir, verificaremos se essa repulsa dos meninos é confirmada ou não.

Tabela 37 – Outras versões do conto *Cinderela*

(cf. Questão 10, APÊNDICE 2, p. 144)

Turmas	Conhecem	Não conhecem	Responderam sobre outro livro
3ª Série	10 } 05 meninas 05 meninos	16 } 09 meninas 07 meninos	02 } 01 menina 01 menino
4ª Série	09 } 04 meninas 04 meninos	17 } 07 meninas 10 meninos	01 } 00 menina 01 menino

Como vimos, há um grande número de alunos que conhece apenas uma versão da obra. Daqueles que responderam que conhecem, ou seja, 19 alunos das duas turmas, temos 04 alunos que mencionaram “Para sempre Cinderela”; 03 alunos, “A verdadeira Cinderela”; 02 “A nova Cinderela”; 02 “Barbie”; 08 não lembravam o nome.

Se observarmos os alunos que não conhecem outra versão do conto, é possível perceber que representam um número bem significativo, isto é, 33 alunos, incluindo as duas

turmas. E, retomando a tabela da oitava questão³⁰, que se refere ao resumo do texto *Cinderela*, verificamos que dos 59 alunos entrevistados de ambas as turmas, apenas 29 fizeram o resumo do conto. Contudo, não foi possível identificar a versão do conto resumido pela maioria deles, que se constituiu de 21 alunos, o que reflete, como já mencionado neste texto, um contato com o conto *Cinderela*, embora se note que, por ter sido muito resumido, muitas vezes não apresenta a riqueza de detalhes que os originais possuem.

Nesta questão, 33 alunos afirmaram que não conhecem outra versão do conto, fato que suscita a possibilidade de um trabalho com os alunos, ofertando-lhes outras versões de *Cinderela*, quer seja através da oralidade, de textos escritos ou de versões do cinema, por exemplo. Uma vez que o conto faz parte do gosto dos alunos, caberia ao mediador de leitura, isto é, a professora, a bibliotecária ou alguém da família facilitar o acesso desses textos aos alunos e assim diversificar suas possibilidades de leitura.

Tabela 38 – Personagem parecida – 3ª série

(cf. Questão 11, APÊNDICE 2, p. 144)

3ª série – 11ª questão (Personagem parecida)			
Sim	Não	Outra resposta	Não respondeu
03 } 02 meninas 01 menino	20 } 10 meninas 10 meninos	04 } 03 meninas 01 menino	01 menino

Tabela 39 – Personagem parecida – 4ª série

(cf. Questão 11, APÊNDICE 2, p. 144)

4ª série – 11ª questão (Personagem parecida)			
Sim	Não	Outra resposta	Não respondeu
12 } 07 meninas 05 meninos	13 } 04 meninas 09 meninos	00 alunos	00 alunos

Na 3ª série, encontramos três alunos – duas meninas e um menino – que se consideram parecidos com alguma personagem do conto. As respostas desses alunos, no caso das meninas, foram: “A Cinderela porque é legal”; “A Cinderela porque é bonita e legal”; já a resposta do menino foi: “O cavalo”. Percebemos, assim, que as meninas se identificam com Cinderela pela atitude e pela beleza, sendo que o menino mencionado não explicou por que escolheu o cavalo, mas notamos aqui uma postura bem diferente com relação ao ponto de vista feminino.

Nessa mesma turma, notamos que vinte alunos (10 meninos e 10 meninas) responderam que não se acham parecidos com nenhuma personagem do conto questionado. Encontramos também quatro alunos que responderam sobre outra obra (duas meninas

³⁰ TABELA 35, p. 130.

disseram que são parecidas com a Branca de Neve; outra menina menciona ser parecida com a personagem Chapeuzinho Vermelho; e um menino, com o Gato de Botas). Ainda verificamos que um aluno não respondeu esta questão, deixando-a em branco.

Já na 4ª série, com relação aos meninos, encontramos nove alunos que responderam que não se acham parecidos com nenhuma personagem e cinco alunos que se acham, tendo se identificado com o príncipe. As respostas encontradas foram: “O príncipe tem o amor da Cinderela”; “O príncipe porque é simpático”; “O príncipe porque ele salva a Cinderela”; “O príncipe porque ele é bonito”.

No que diz respeito às meninas da 4ª série, quatro responderam que não são parecidas com nenhuma personagem, mas duas queriam ser a Cinderela. Sete alunas responderam que se acham parecidas com alguma personagem, sendo que apenas uma não especificou qual seria a personagem, enquanto as demais disseram que são parecidas com a Cinderela. Dentre estas, três alunas disseram que são parecidas com a Cinderela “porque ela é bonita”; as demais responderam, respectivamente, que se acham parecidas com Cinderela “porque ela é linda e legal”; “Porque ela é linda”; “[...] por causa dos cabelos e dos olhos dela”.

Nas duas turmas, percebemos que, dos quinze alunos que se consideram parecidos com alguma personagem do conto *Cinderela*, as meninas são as que mais se identificam com a obra, visto que elas representam um total de nove alunas, sendo sete da 4ª série e duas da 3ª. Já com os meninos, essa identificação ocorre com seis alunos: cinco da 4ª série e um da 3ª.

Ressaltamos ainda que, através das respostas a esta questão, encontramos uma maior reciprocidade dos alunos da 4ª série com relação ao conto de fada. Isso também é comprovado quando analisamos o número de alunos que não se consideram parecidos com nenhuma personagem, pois se na 3ª série essa resposta foi encontrada em vinte alunos (dez meninas e dez meninos), na 4ª série foi encontrada em treze alunos (quatro meninas e nove meninos). Assim, vimos que na 3ª série houve uma maior rejeição do conto em questão. Este fato pode ainda ser verificado se notarmos que na 3ª série quatro alunos (três meninas e um menino) responderam que se consideram parecidos com personagens de outros contos de fadas, fato que intensifica a incompatibilidade com o conto pesquisado.

Em outra questão, verificamos as personagens que, segundo os alunos, lembram pessoas que eles conhecem. Dos alunos pesquisados na 3ª série, dezenove crianças (onze meninos e oito meninas) responderam que nenhuma personagem lembra pessoas que lhes são conhecidas. Em relação às crianças que responderam afirmativamente, temos um total de nove alunos, sendo oito meninas e um menino. Na 4ª série, treze alunos (dez meninos e três

meninas) disseram que não conhecem ninguém que poderia lembrar alguma personagem do conto, enquanto doze alunos (oito meninas e quatro meninos) relacionaram alguma personagem com alguém que eles conhecem. Assim, analisando as respostas válidas dos alunos, ou seja, aqueles que disseram que conhecem alguém parecido com alguma personagem do conto *Cinderela*, temos a seguinte tabela:

Tabela 40 – Personagem que lembra outras pessoas

(cf. Questão 12, APÊNDICE 2, p. 144)

3ª Série		4ª Série	
Número de alunos	Personagem	Número de alunos	Personagem
03 } 01 menina 02 meninos	Madrasta	05 } 04 meninas 01 menino	Cinderela
02 meninas	Irmã	04 meninas	Madrasta
02 meninas	Príncipe	02 menino	Príncipe
01 menina	Cavalo	01 menino	Irmã
01 menina	Cinderela		
Total: 09 alunos		Total: 12 alunos	

Para os alunos, as personagens do conto de fadas *Cinderela* os fazem lembrar pessoas que eles conhecem, sendo que a personagem mais citada foi a madrasta, em um total de sete alunos (três da 3ª série e quatro da 4ª). Observando as justificativas dos alunos para as escolhas, encontramos as seguintes respostas: “Minha amiga porque ela é chata”, “Minha mãe”, “Minha tia”, “Mãe da minha vizinha porque é chata”. Outra personagem bastante mencionada foi Cinderela, pois seis alunos (um da 3ª série e cinco da 4ª) optaram por esta personagem, justificando sua escolha por meio das seguintes respostas: “Minha amiga porque ela é loira”, “Minha prima”, “Minha amiga porque é bonita”. Quatro alunos responderam que seria o príncipe, sendo os motivos da escolha os seguintes: “Meu amigo parece o príncipe, por causa do cabelo”, “Príncipe, meu irmão que é bonito”. As irmãs malvadas também foram mencionadas: “Minha irmã, porque é chata”. Os demais alunos não colocaram justificativa para sua escolha.

Através das explicações dos alunos para suas escolhas, verificamos, inicialmente, que o fator beleza está muito impregnado na mente das crianças, ou seja, a visão que elas têm da Cinderela e do príncipe é de que eles são loiros e lindos. Assim, as crianças, ao refletirem sobre as pessoas com quem elas se relacionam, encontraram algumas que preenchem este perfil, como é o caso da amiga e da prima mencionadas. Outra observação pertinente seria a relação que os alunos fizeram da madrasta e das irmãs malvadas com pessoas que, segundo as crianças, têm condutas semelhantes, ou seja, são chatas, bravas e autoritárias, como, por

exemplo, a irmã, a mãe e a tia.

Com isso, notamos que os alunos fazem uma leitura do perfil das personagens abordadas pelo conto de fadas e conseguem relacioná-lo com pessoas que convivem ao seu redor, fazendo um paralelo entre o mundo da imaginação e o da realidade.

Também questionamos os alunos sobre a personagem da qual eles mais gostam. Na 3ª série, encontramos onze alunos que responderam que não gostam de nenhuma personagem do conto *Cinderela*. Dentre esses, cinco citaram personagens relacionadas a outras obras, como, por exemplo, Branca de Neve, Rapunzel, O cão e a raposa e até Ronald Golias. Com relação aos alunos da 4ª série, sete alunos (seis meninos e uma menina) responderam que não gostavam de nenhuma personagem do referido conto e um aluno citou outra personagem como preferida: “o Dragão”, que não diz respeito à obra *Cinderela*. Com relação aos alunos que responderam de forma favorável, temos:

Tabela 41 – Personagem que os alunos mais gostam

(cf. Questão 13, APÊNDICE 2, p. 144)

Série	Quantos alunos responderam	Qual o personagem	Justificativa
3ª	06 (05 meninas e 01 menino)	Cinderela	Porque ela é bonita; amorosa e boa; e legal.
3ª	04 (01 meninas e 03 meninos)	Cavalo	Porque ele corre muito; é legal ; e grande.
3ª	03 (02 meninas e 01 menino)	Rato	Porque é engraçado; e virou cavalo.
3ª	03 (02 meninas e 01 menino)	Príncipe	Não colocaram
3ª	01 aluna	Fada	Porque ajuda a Cinderela
4ª	10 (07 meninas e 03 meninos)	Cinderela	Porque ela é bonita; é a principal; é boa; gosta de animais; tem sapatinho; parece com minha mãe.
4ª	03 (01 menina e 02 meninos)	Príncipe	Porque ele é elegante; é o salvador.
4ª	01 aluno	Cinderela e o Príncipe	Porque são os principais
4ª	01 aluna	Irmãs	Porque são chatas
4ª	01 aluna	Fada	Porque tem mágica

Se observarmos a totalidade dos alunos presente na tabela acima, vemos que a personagem preferida dos alunos é Cinderela, tanto na 3ª quanto na 4ª série, pois dezesseis alunos (doze meninas e quatro meninos) mencionaram que esta é a personagem de que eles mais gostam. Quanto às justificativas, encontramos algumas semelhanças com a questão anterior, ou seja, com a décima segunda questão, já que a escolha de Cinderela, por parte dos alunos, está muito relacionada com a beleza da personagem. No entanto, ao responder a esta

questão, os alunos ampliaram suas respostas e abordaram também as características interiores da personagem, quais sejam: a bondade, o amor, o fato de ela gostar de animais, dentre outros. Isso comprova uma leitura mais aprofundada da personagem em questão.

Outro dado interessante é o fato de sete alunos (três meninas e quatro meninos) da 3ª série terem mencionado animais, como exemplo de personagem de que mais gostam. Percebemos, assim, um olhar mais atento desses alunos para os animais; em outras palavras, trata-se da presença do animal no imaginário infantil, principalmente de alunos mais novos. E, como o conto em questão apresenta vários animais, isso talvez tenha chamado a atenção de tais crianças.

Verificando as respostas da questão sobre as personagens de que eles menos gostam, constatamos que, na 3ª série, quatro alunos (dois meninos e duas meninas) responderam que não há nenhuma personagem de que eles não gostem. Quatro alunos (dois meninos e duas meninas) mencionaram personagens de outras obras; dois meninos disseram que não gostam da Branca de Neve; uma menina, que não gosta do Aladim; e outra, que não gosta da bruxa.

Quanto aos alunos da 4ª série, quatro crianças (três meninos e uma menina) responderam que não há nenhuma personagem de que eles não gostam. Contudo, nenhum aluno respondeu a respeito de outra obra.

Com respeito aos alunos que responderam a esta questão, temos os resultados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 42 – Personagem de que menos gosta

(cf. Questão 14, APÊNDICE 2, p. 144)

Série	Número de alunos	Qual o personagem	Justificativa
3ª	07 } 04 meninos 03 meninas	Cinderela	Porque ela é chata; feia; horrível; não gosto muito dela.
3ª	05 meninas	Madrasta	Porque ela é má; chata.
3ª	03 } 02 meninos 01 menina	Príncipe	Porque ele é chato
3ª	02 meninas	Madrasta e as Irmãs	Não explicaram.
3ª	02 meninos	Irmãs	Não explicaram.
3ª	01 menino	Cavalo	Não explicou.
4ª	17 } 11 meninos 06 meninas	Madrasta	Porque é ruim; arrogante; chata e egoísta; chata e ruim; brava e ignorante; má; muito ruim.
4ª	04 meninas	Madrasta e as filhas	Porque são más; nojentas; chatas.

Vinte alunos da 3ª série responderam a esta questão. Destes, sete mencionaram a personagem Cinderela como a que menos gostam. Esse número reflete a rejeição que tais

alunos têm revelado no decorrer desta análise, com relação à personagem. Tal posicionamento já foi mencionado em questões anteriores, como na 11ª questão, a partir da qual verificamos que muitos alunos não se acham parecidos com personagens do conto *Cinderela*, e o que mais evidencia a repulsa pelo conto é o fato de alguns alunos terem citado personagens de outros textos, como Chapeuzinho Vermelho ou o Gato de Botas.

Em uma escala menor, isso também ocorre com o Príncipe, já que o mesmo é mencionado por três alunos dessa mesma turma. As justificativas encontradas apresentam algumas variações, mas podem ser resumidas em: “Porque é chato”, ou seja, tais crianças não gostam dessas personagens, o que se reflete nitidamente em suas respostas.

Nas respostas dos demais alunos da 3ª série, encontramos nove alunos que responderam que não gostam da madrasta, das irmãs, ou da madrasta e das irmãs. Das justificativas encontradas, aquelas verificadas com mais frequência foram: “Porque ela é má” ou “Porque é chata”.

Entre os alunos da 4ª série, encontramos uma pequena variação, envolvendo as personagens madrasta e as filhas. Esses alunos refletem as características de uma tradição social que denota uma antipatia pela madrasta e suas filhas más, colocando em evidência a beleza, a doçura e a obediência, como características que identificam a personagem borralheira e o príncipe.

No tocante à questão referente à escolha de uma personagem como amigo, obtivemos, com os alunos da 3ª série, as seguintes respostas: seis (quatro meninos e duas meninas) responderam que não escolheriam nenhuma personagem do conto como amigo, enquanto os demais responderam que escolheriam, conforme mostra a tabela 43:

Tabela 43 – Personagem amiga – 3ª série

(cf. Questão 15, APÊNDICE 2, p. 144)

Alunos - 3ª série	Personagem	Justificativa
09 } 06 meninos 03 meninas	Cavalo	Porque ele é bonito; legal.
05 } 01 menino 04 meninas	Cinderela	Porque ela é legal; bonita.
04 } 03 meninos 01 menina	Rato	Porque são bonitinhos
02 } 01 menino 01 menina	Príncipe	Porque é bonito e legal
02 meninas	Fada	Porque lhes ajudaria

Com os alunos da quarta série, verificamos que 04 meninos responderam que não escolheriam nenhum para ser seu amigo, enquanto 02 alunos referiram-se a personagens de outros textos: dragão e cavaleiro. A tabela abaixo mostra as respostas dos demais alunos:

Tabela 44 – Personagem amiga – 4ª série

(cf. Questão 15, APÊNDICE 2, p. 144)

Alunos – 4ª série	Personagem	Justificativa
08 } 01 menino 07 meninas	Cinderela	Porque ela é legal; bonita charmosa; gentil...; Para dar conselhos para ficar com uma menina da sala.
05 } 03 meninos 02 meninas	Cinderela e o Príncipe	Porque são legais; simpáticos; continuaria a história.
02 } 01 menino 01 menina	Príncipe, Cinderela e os Ratinhos	Porque são legais.
01 menina	Fada	Porque tem mágica.
01 menina	Animais	Porque são fofinhos.
01 menino	Príncipe	Porque ele é bom.
01 menino	Cavalo	Porque eu gosto dele.

Nas respostas dos alunos da 3ª série, notamos novamente uma repulsa ao conto, pois seis alunos afirmaram que não escolheriam nenhuma personagem do texto para ter como amigo. Além disso, dos vinte e dois alunos que responderam à questão, treze mencionaram que, se fosse possível, escolheriam o cavalo (nove alunos) ou o rato (quatro alunos), isto é, a maioria escolheria um animal. Este fato pode representar não apenas o gosto por animais, típico dessa faixa etária, mas também evidenciar, mais uma vez, o protesto de alguns alunos (no caso dessa turma, a maioria) com relação ao conto de fadas. Contudo, encontramos também nove alunos que escolheriam a Cinderela, o príncipe ou a fada para serem seus amigos, revelando uma maior proximidade com o texto em questão.

Alguns alunos da 4ª série também demonstraram certo distanciamento com o conto, pois quatro disseram que não escolheriam nenhuma personagem como amiga, sendo que dois escolheram personagens referentes a outros textos. Contudo, a maioria (dezesseis alunos) escolheu personagens significativas do conto de fadas, como, por exemplo, a Cinderela ou o príncipe. Outros alunos também mencionaram os animais, porém esse número não é tão significativo se comparado à outra turma.

Para finalizar, consideramos que o gosto pela leitura dos contos de fadas é apresentado de forma relevante pelas educadoras e pelos alunos pesquisados. Especificamente em relação à obra *Cinderela*, é possível verificar uma maior preferência por parte de alguns

alunos do que de outros, na medida em que notamos,, na 4ª série, uma maior receptividade do conto do que na 3ª. Entretanto, a não aceitação da obra por parte de alguns alunos não evidencia que ela não seja uma obra literária de valor; apenas indica que não atendeu às expectativas de um determinado grupo de leitores.

Relembrando as escolhas de leituras com relação à faixa etária dos indivíduos, vemos que, em linhas gerais, dos 5 aos 8 ou 9 anos, para Bamberger (2004), e dos 3/4 a 7/8 anos, segundo Cunha (1990), teríamos a idade da fantasia, e a leitura dos contos de fadas atenderiam a esse momento. No entanto, a fase seguinte que, conforme Bamberger, envolve crianças de 9 a 12 anos e, para Cunha, de 7/8 a 11/12, estaria relacionada com o desejo da criança de buscar conhecimento concreto sobre o mundo que a cerca, havendo, portanto, o interesse por histórias de aventuras.

Como vemos, há algumas variações de idade para cada autor; assim, verificamos em nossa pesquisa que os alunos da 3ª série, apesar de mais novos, já se interessam por outros tipos de texto, em virtude talvez de os mesmos enfatizarem personagens menos românticas. A esse respeito, Aguiar (1993) observa alguns aspectos que podem contribuir para as escolhas de leitura. Conforme afirma, o sexo dos leitores pode influenciar nas escolhas feitas por meninos e meninas. É o que verificamos nos alunos pesquisados, já que houve uma maior aceitação do conto pelas meninas do que pelos meninos.

Ressaltamos também a grande influência que a mídia e a sociedade têm sobre as meninas, pois estas são levadas a desenvolver uma maior convivência com bonecas e os mais variados objetos que enaltecem o mundo das princesas. É talvez por isso que se constata uma maior aceitação, por parte das meninas, do conto de fadas pesquisado.

Além disso, a apreciação dos alunos da 3ª série pela obra teria sido provavelmente diferente se eles tivessem contado com a intervenção de alguma mediação, quer seja da professora, da bibliotecária ou de um familiar. Esse fato foi verificado nos alunos da 4ª série, pois, apesar de não terem informado que tiveram um trabalho específico com o conto *Cinderela*, muitos mencionaram, na resposta da quarta questão do questionário³¹, a leitura da obra *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen. Essa leitura foi resultado de um trabalho desenvolvido pela professora da turma com o conto de fadas.

Isso evidencia a importância do trabalho de mediação, pois, mesmo não tendo trabalhado especificamente com a obra *Cinderela*, o fato de a professora 2, ou seja, a professora da 4ª série ter abordado o gênero, provavelmente tenha contribuído para influenciar

³¹ A análise da Quarta questão: “Você gosta de ler? Qual foi o último livro que você leu?”, pode ser verificada na página 121, TABELA 26.

a receptividade desses alunos quanto à obra em questão. Conforme Hauser (1977), o mediador pode propor novos caminhos para a leitura do indivíduo.

Ainda não podemos desconsiderar que o gosto do público também é formado pelo contexto sócio-cultural em que ele se encontra. Por meio dos questionários, vimos que existe uma incompatibilidade maior por parte de alguns meninos com o conto de fadas *Cinderela*.

Sendo assim, é sempre válido verificar a influência que o texto causa sobre o leitor. Nesse sentido, o trabalho de aproximação, propiciado pelo mediador, deve ser capaz de amenizar tais diferenças ou resistências para que o leitor consiga se encontrar no texto e, dessa forma, realize uma leitura gratificante que resulte no alargamento de suas experiências de vida e de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou averiguar os vários meios de circulação do conto de fadas *Cinderela* na cidade de Maringá, assim como entre os alunos e educadores de 3ª e 4ª séries de uma determinada escola do Ensino Fundamental. No primeiro capítulo, que compõe a introdução, evidenciamos as partes constitutivas de nossa pesquisa. Assim, abordamos os objetivos nos quais nos pautamos para o desenvolvimento deste trabalho, exemplificamos pesquisas que também abordam o mesmo tema e apresentamos, ainda, os procedimentos metodológicos utilizados para que nossos resultados fossem alcançados.

No segundo capítulo, expusemos a base teórica utilizada para a análise, abordando questões referentes à leitura e algumas de suas especificidades. Assim, apontamos os conceitos de leitura discutidos por vários autores e observamos a importância da leitura no âmbito escolar, pois, em muitos casos, a escola constitui-se no único espaço para a formação de leitores.

Além disso, apresentamos uma discussão a respeito da complexidade que envolve a literatura, bem como a leitura do texto literário. Abordamos os interesses de leitura segundo a faixa etária dos leitores, utilizando como suporte teórico Bamberger (2004), Cunha (1990) e Aguiar (1993). Em vista disso, verificamos que, além da idade, os fatores sociais, bem como o meio no qual o leitor está inserido influenciam as escolhas de leitura dos indivíduos. Posteriormente, abordamos a Sociologia da Leitura, que nos forneceu suporte para pensarmos a leitura da literatura e os condicionantes externos que influenciam as atitudes dos leitores em relação ao texto e, ainda, o papel desenvolvido pelo agente mediador.

No capítulo seguinte, apontamos os comentários sobre a literatura infantil e, mais especificamente, sobre o gênero conto de fadas, refletindo a respeito de suas características. Traçamos, ainda, uma trajetória do conto *Cinderela*, incluindo suas versões mais conhecidas, isto é, as versões de Charles Perrault e dos irmãos Grimm. Em seguida, verificamos, em alguns dos possíveis meios de circulação existentes na cidade de Maringá-PR (bibliotecas, sebos e livraria), a presença do conto citado anteriormente. Com isso, percebemos que *Cinderela* é um texto possível de ser encontrado nos mais variados meios de circulação, fato que tem facilitado o acesso dos leitores a essa obra. Também constatamos que a versão mais difundida está muito próxima da que foi produzida por Walt Disney, que, por sua vez, representa uma síntese da versão do escritor francês. Além disso, encontramos várias adaptações de diversos autores, que fazem uma nova leitura do conto de fadas ou incluem a

personagem Cinderela em suas histórias, como fez Lobato, por exemplo.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos questionários das educadoras e dos alunos, buscando refletir sobre o conhecimento prévio que o grupo de leitores escolhido (duas turmas, sendo uma da 3ª série e a outra da 4ª série do Ensino Fundamental, bem como suas professoras, a supervisora e a bibliotecária) tem a respeito do conto de fadas *Cinderela*.

Utilizamos dois tipos de questionário, sendo que o primeiro reflete as respostas das educadoras e o segundo, dos alunos. Todos os questionários abordaram, inicialmente, questões sócio-culturais e, em seguida, questões relacionadas à leitura, literatura, aos contos de fadas e, de forma mais específica, à obra *Cinderela*. Tais questões forneceram os dados para nossa pesquisa. Por meio do primeiro questionário, destinado às educadoras, constatamos que todas possuem uma carga horária extensa, ou seja, trabalham 40 horas semanais. Tal fato, muitas vezes, tem prejudicado a aquisição de novos conhecimentos, já que as profissionais não disponibilizam de tempo hábil para novas leituras.

Ao definirem o que é ler e ao comentarem sobre a importância da leitura, as entrevistadas refletem o conhecimento de estudos realizados e buscam transmitir que a leitura é essencial tanto para elas enquanto educadoras, como para seus alunos. Contudo, a supervisora e P-1 apresentam uma visão da leitura mais restrita à aquisição de conhecimento. As educadoras entrevistadas valorizam a leitura do texto literário, mas suas justificativas demonstram uma concepção limitada a respeito da natureza e da função da literatura, pois esta é vista apenas como meio de aquisição de conhecimento escolar ou como uma forma de o aluno tornar-se mais culto. Essa concepção ainda se pauta na noção pedagógica de literatura presente no início do século XX, em que os textos literários eram utilizados pela escola com o objetivo de transmitir conteúdos de língua, ensinar noções de civismo, ética e moral.

Ainda sobre a leitura, uma das professoras menciona a dificuldade que muitos alunos demonstram na realização de tal atividade, e talvez isso seja um reflexo da dificuldade que alguns pais e, até mesmo, professores possuem em incentivar o hábito da leitura.

A bibliotecária procura transmitir que a leitura não pode reduzir-se ao âmbito escolar; pelo contrário, o aluno deve ser um leitor que tenha possibilidades de escolher seus hábitos de leitura e, assim, alargar seus horizontes.

De fato, o texto literário pode contribuir para a aquisição de conhecimento, mas não se trata de um conhecimento de conteúdo escolar, e sim de um conhecimento do mundo e do ser, na medida em que o leitor tem a oportunidade de visualizar determinadas situações a partir de uma nova perspectiva e entrar em contato com visões diferenciadas, alargando, assim, a própria experiência de vida.

Ao serem indagadas sobre a importância da literatura e a respeito do gosto literário, vemos que as respostas da supervisora e da bibliotecária demonstram maior abrangência, pois relacionam literatura não apenas a uma atividade de leitura, ao passo que, para as professoras, a literatura estaria relacionada ao homem e à sua atuação na história.

Verificando os hábitos de leitura desenvolvidos na infância, constatamos que os textos mais citados são os contos de fadas. Ressaltamos ainda que tais leituras, segundo as educadoras, eram sempre resultado de alguma influência dos professores ou de pessoas próximas. Vemos, assim, o papel determinante de um mediador para a disseminação da leitura.

Entretanto, o fato de os alunos terem acesso à literatura na escola também não garante que desenvolvam o interesse por esse tipo de texto, pois, além de depender de uma questão de gosto pessoal, existem outros fatores que podem aproximar ou afastar o aluno dos livros. Entre eles, podemos citar a indicação do professor de obras de pouca qualidade artística, que não apresentam aspectos internos compatíveis aos interesses e ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Com relação à leitura de conto de fadas, as entrevistadas afirmam que esta é importante para seus alunos, pois, segundo elas, tais textos atendem ao gosto infantil e ainda propiciam diversão. Especificamente a respeito de *Cinderela*, observamos que a faixa etária que mais procura esse tipo de leitura é a dos alunos de 3ª e 4ª séries, conforme afirma a bibliotecária, sendo que, segundo P-1, as meninas demonstram maior interesse. Para as educadoras, a versão mais conhecida é a do autor francês Charles Perrault, pois as versões e/ou adaptações encontradas na escola refletem a predominância da versão desse autor.

O segundo questionário verifica as respostas fornecidas pelos alunos das duas turmas entrevistadas, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. As primeiras questões revelam que, quanto à cultura e ao lazer, a maioria dos alunos tem acesso aos principais meios de comunicação e entretenimento. A respeito da leitura, vemos que grande parte dos alunos, ou seja, 24 alunos da 3ª série e 18 da 4ª, responderam que gostam de tal atividade. Os alunos também afirmaram que tiveram contato com algum conto de fadas por meio da intervenção de professoras ou de algum familiar. Entre as preferências literárias do grupo, foram mencionadas histórias em que elementos do universo maravilhoso estavam presentes (*Cinderela*, *Os três porquinhos*, *Chapeuzinho vermelho*, *Branca de neve*, *Rapunzel*). Ainda fizeram menção a outros tipos de texto como *Romeu e Julieta* e *Sherek*, sendo que o primeiro consiste em uma obra clássica, e o segundo, produzido a partir de várias influências, revela-se um conto de fadas moderno e irreverente.

Muitos alunos mencionaram que gostam de ler contos de fadas, o que justificaram dizendo tratar-se de um tipo de texto “legal”, “interessante”, “divertido”. Outros enfatizaram o fato de que os textos “ensinam muitas coisas” e até afirmaram que podem “melhorar a leitura”. Essa noção de conto de fadas, na verdade, revela a visão que os alunos têm de literatura. Desse modo, muitos a vêem como algo prazeroso, contudo a visão apresentada por alguns pode estar relacionada àquilo que eles têm recebido de suas educadoras, que, em alguns momentos, também se relacionam com o texto literário apenas como meio de aprendizagem. Por isso, cabe ao professor, enquanto mediador do texto literário, traçar estratégias que amenizem essa problemática e conduzam eficazmente os seus alunos às práticas de leitura literária. Isso deve ocorrer não apenas pelos contos de fadas, mas também pela oferta dos mais variados tipos de texto, tendo em vista o grande benefício que eles podem trazer para a formação humana e social dos indivíduos.

Com relação ao conto *Cinderela*, percebemos que o meio de acesso à obra mais citado ainda é o texto escrito. Conforme os resumos da obra apresentados pelos alunos, a versão mais conhecida, semelhantemente às educadoras, é a de Charles Perrault. No decorrer das questões específicas sobre o conto, ou seja, a partir da 9ª questão do anexo 2, vemos que, nas duas turmas, há uma maior identificação das meninas com o texto, o que talvez se justifique pela temática abordada pelo conto, ou seja, o sofrimento de uma personagem feminina que só consegue alcançar a felicidade e a ascensão pelo casamento.

Notamos também que alguns alunos da 3ª série apresentaram uma maior resistência ao texto dos que os alunos da 4ª série. Talvez isso ocorra por causa da idade um pouco mais avançada, o que faz com que os alunos da 4ª série sejam mais atentos que os da 3ª, pois alguns destes pareciam não ler adequadamente as questões que lhes eram propostas, ou, ainda, pode ser que estivessem demonstrando rejeição ao conto de fadas e, conseqüentemente, rejeição à participação na pesquisa.

A receptividade dos alunos da 4ª série também pode ser reflexo de uma atividade que a professora desta turma desenvolveu com eles, pois a mesma trabalhou com o conto *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen. Desse modo, tal atividade pode ter contribuído para uma maior aceitação do gênero e o conseqüente desenvolvimento da leitura de contos de fadas.

Nossa pesquisa não abordou as leituras que os alunos desenvolvem em suas casas, mas muitos textos e livros têm sido publicados, evidenciando que, na maioria dos casos, a escola acaba sendo, para muitos, o único local de contato com o texto literário.

Sob esse aspecto, a responsabilidade recai sobre as educadoras, que têm a função de

se tornarem a ponte de acesso do aluno ao texto. Se a leitura do livro de qualidade for mal orientada, a distância entre o leitor em formação e a literatura pode aumentar. O inverso também pode acontecer, segundo Lajolo (1982), pois até mesmo com um texto ruim se pode fazer um bom trabalho em sala de aula, dependendo da mediação proporcionada pelo professor, que, necessariamente, precisa ser um bom leitor para contribuir, significativamente, para a formação de leitores de literatura.

É muito provável que, se a leitura da obra tivesse sido encaminhada através de atividades de pré-leitura que instigassem os alunos e por meio de estratégias de leitura, teríamos, possivelmente, uma melhor aceitação da obra pelo grupo. Mas esta abordagem não se constituiu no foco desta pesquisa, uma vez que o objetivo era verificar a circulação de *Cinderela* entre educadores e alunos, ou melhor, averiguar o conhecimento prévio desse grupo a respeito da obra e verificar, ainda, se a obra em questão continuava atendendo ao gosto do público leitor.

O fato de alguns alunos terem demonstrado baixo interesse pela obra não significa que ela seja uma obra que não deva ser trabalhada e lida; significa apenas que não apresentou os elementos compatíveis aos interesses e às necessidades dos jovens leitores desta pesquisa. Isso também não representa que os contos de fadas não devam ser oferecidos para a leitura desse público; pelo contrário, pois se o professor puder oferecer os meios necessários para esse fim, através de estratégias metodológicas adequadas, o trabalho poderá ser realizado a contento e ainda instigar a leitura de outros contos.

Por meio de pesquisas como esta, o professor tem a oportunidade de conhecer o perfil, as preferências e os hábitos de leitura de seus alunos. Tais informações serão muito úteis no momento de conduzir o trabalho com a literatura na escola, inclusive com as obras que poderão servir como ponto de partida para a leitura e o estudo dos alunos, podendo-se, assim, chegar, progressivamente, a leituras mais complexas.

Ao proporcionar ao aluno o contato com as mais diversas produções artísticas, o professor ajudará o educando a desenvolver maior autonomia e senso crítico mais aguçado em relação aos textos que lê, ao mesmo tempo em que fornecerá uma instrumentalização imprescindível à emancipação do indivíduo para conhecer a si mesmo e ao outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AGUIAR, V. T. de. Leituras para o 1º grau: critério de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.
- _____. O leitor competente à luz da teoria literária. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 124: 23/24, jan.-mar., 1996.
- _____. A formação do leitor. In: CECCANTINI, J. et al. (org.) *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. Volume 2.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Trad. Octavio Mendes Cajado. 7ª ed., 5ª impressão. São Paulo. Ática, 2004.
- BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BONAVENTURE, J. *O que conta o conto?* São Paulo: Paulinas, 1992.
- BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. de. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa*. Brasília, 1988.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAGLIARI, L. C. *Pressupostos sobre leitura*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº 55, p. 50-62, nov. 1995.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. São Paulo, vol. 4, set 1972, p. 803-809.
- _____. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1976.
- _____. *Direitos humanos e literatura*. Comissão de Justiça e Paz. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASCUDO, L. da C. *Contos Tradicionais do Brasil*. 12ª ed. São Paulo: Global, 2003.

CAVALLO E CHARTIER. *Histórias da leitura no mundo ocidental* (vol. 2). Trad. Fulvia Moretto, Guacira Marcondes Machado, José Antônio de Macedo Soares e Cláudia Cavalcanti. São Paulo: Ática, 1999.

CECCANTINI, J. L. & CARVALHO, N. C. de. O conto de fadas, imemorrável patrimônio da humanidade. In: *À roda da leitura: língua e literatura no jornal PROLEITURA*. Rony Farto Pereira e Sonia Aparecida Benites (Orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis: ANEP, 2004.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, N. N. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo*. 3ª ed. São Paulo: Quíron, 1985.

_____. *Literatura Infantil: Teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLEMAN, M. Dez mais: horripilantes contos de fadas. Trad. Daniel Galera. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

COSSON, R. *As medidas do conto*. Porto Alegre: Instituto de letras, nº 1 (dez. 1989), p. 143-153.

CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil – Teoria e prática*. 10ª ed., São Paulo: Ática, 1990.

DARTON, R. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.) *A escrita da história*. Novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

ESCARPIT, R. *Sociologia da Literatura*. Trad. Anabela Monteiro e Carlos Alberto Nunes. Lisboa: Arcádia, 1969.

_____. *Hacia una sociologia hel hecho literário*. Madrid: Edicusa, 1974.

FERREIRA, A. *Aurélio On-Line* – corresponde à 3ª. edição, 2ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições. 2004 by Regis Ltda. (ver sites pesquisados).

FILIPOUSKI, A. M. R. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7ª ed. Porto alegre, Mercado Aberto, 1986.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

HAUSER, A. *Sociologia del arte*. Vol.4. Barcelona: Labor, 1977.

KUPSTAS, M. & CAMPOS, M. T. A. *Literatura, Arte e Cultura*. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, M. *O que é literatura?* São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

_____. *Literatura: leitores e leituras*. São Paulo: Moderna, 2001.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 22ª edição. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MOLINA, O. *Ler para aprender: desenvolvimentos de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU, 1992.

MONTEIRO, R. C. *A pesquisa qualitativa como opção metodológica*. Pró-posições, nº 5, p. 27-34, ago., 1991.

MURY, G. Sociologia de público literário. In: ESCARPIT, R. *Hacia una sociologia del hecho literario*. Madrid: Edicusa, 1974.

NÓBREGA, F. Na Frequência das Fadas. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org.). *Literatura Infante Juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983.

PETIT, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PITTA, P. Uma vez Cinderela... Sempre Cinderela? Uma análise do mito como paradigma nos contos de fadas através dos tempos. *Letras de hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, nº 2, junho, 2002, p. 173-182.

PROPP, V. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. Trad. Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Morfologia do conto*. Lisboa: Veja, 1983.

SILVA, E. T. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TEBEROSKY, A. (org.) *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VOLOBUEF, K. Um estudo do conto de fadas. *Revista Letras*, Araraquara: Editora UNESP, 1993, p. 99-114.

WARNER, M. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. Trad. Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora, 1985.

YUNES, E. & PONDÉ, G. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

TESES E DISSERTAÇÕES

ABRAMOWICZ, A. *Histórias e contos de mulheres*. Tese de doutorado. Campinas / UNICAMP, 1997.

COSTA, E. S. *Cinderela nos entrelaces da tradição*. Dissertação de mestrado – UFB (Universidade Federal da Bahia), 1995.

GIL, V. D. *Em busca do sapatinho de cristal: as adaptações do conto de fadas Cinderela*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Linguística e Letras/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

MENDES, M. B. *Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. Dissertação de mestrado, UNESP / Araraquara, 1992.

VERSÕES E ADAPTAÇÕES DE CINDERELA

Cinderela. Coleção Clássicos Favoritos. Editora e ilustrações MW. s/d.

Cinderela. Vera M. Lima (org.) – Coleção Clássicos Ilustrados das Virtudes – Humildade. Editora e ilustrações MW. s/d.

Cinderela. Coleção Contos Clássicos. Editora e ilustrações MW. s/d.

Cinderela. Coleção Caixinha de Música. Record. s/d.

Cinderela. Clássicos Infantis. Adap. Marisa Tuzi Andrade. Ed. Pais e Filhos. s/d.

Cinderela. Clássicos Infantis. Adap. Giselda Laporta Nicolelis. São Paulo: Moderna. 1997.

COSTA, M. R. da & CHAIB, L. *As melhores histórias de Princesas*. São Paulo: Publifolha, 1999, p. 02 – 17.

DISNEY, W. *Uma História Por Dia – Verão*. São Paulo: Abril Jovem, 1993.

DISNEY, W. A máscara de malvada. In: *Uma História Por Dia – Inverno*. São Paulo: Abril Jovem, 1993.

GRIMM, J. & GRIMM, W. *Contos de Grimm*. Trad. Nilce Teixeira. São Paulo: LOBATO, M. Cinderela. In *É hora de história – dez histórias de vários autores ilustradas por Mariana Massarani*. Cláudia Miranda, Angélica Carvalho Lopes e Vera Lúcia Rodrigues (org.). 4ª. ed. São Paulo: Ática, 1996, p. 29 – 31.

LOBATO, M. (trad. e adap.) *Contos de Grimm*. 11ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1960.

LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. 48ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 94 – 95.

PENTEADO, M. H. (org.). *Contos de Grimm*. São Paulo: Ática, 1994, p. 71 – 86.

PERRAULT, C. Cinderela. In: *Contos de Perrault*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

PERRAULT, C. Cinderela. In: *Contos de Perrault / Charles Perrault*. Regina Regis Junqueira (trad.) Belo Horizonte: Villa Rica, 1999, p. 113 – 126.

ROCHA, R. *A Cinderela das bonecas*. São Paulo: FTD, 2004.

ROSSINI, G. *João Maria e Cinderela – as mais belas óperas para crianças*. Adele Geras (tradução). São Paulo: Salamandra, 1998.

TRIGO, M. *A verdadeira história dos sapatinhos de cristal – Coleção Boi Voador*. 2ª.ed. São Paulo: Ática, 1998.

Xuxa - Conta outra vez – As mais belas histórias infantis de todos os tempos. São Paulo: Globo, 1991.

SITES PESQUISADOS

CHARLES PERRAULT. Disponível em: <<http://www.ricochet-jeunes.org/eng/biblio/author/perrault.html>> Acesso em: 23 de junho de 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3999#>> Acesso em: 18 de julho de 2007.

PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/porta/institucional/def/def_index.php?PHPSESSID=2008020815382181>. Acesso em: 25 de julho de 2007.

ANIMATOONS. Disponível em: <<http://www.animatoons.com.br/movies/cinderella/curiosidades.php>> Acesso em: 23 de junho de 2007.

POSITIVO INFORMÁTICA. Disponível em:
<http://www.positivoinformatica.com.br/site/corp_soft_aurelio.htm> Acesso em: 08 de julho
de 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1-A
QUESTIONÁRIO DA SUPERVISORA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)
PESQUISA DE DISSERTAÇÃO

Questionário – Supervisora

1- Identificação

Nome(opcional): _____ Sexo: M () F ()

Data de Nasc.: ___/___/____

2- Escolaridade

() Ensino Médio – Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Graduação – Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Especialização – Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Outros _____

3- Há quanto tempo você é supervisor (a)? _____

4- Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____

5- Em que outras funções relacionadas à educação você já atuou? Durante quanto tempo?

6- Qual a sua carga horária semanal? _____

Leituras

7- O que é ler?

8- Qual a importância da leitura:

a) na sua profissão?

b) na sua vida pessoal?

c) na vida dos alunos e das pessoas em geral?

9- O que você tem lido ultimamente? Cite.

10- O que tem facilitado ou dificultado sua leitura?

11- Que tipo de leitura você prefere fazer (textos técnicos, revistas, romances, contos, outros)?

12- Com que frequência você lê?

13- Para você, qual a importância da literatura?

14- Você gosta de ler obras literárias? Qual tipo (poesia, romance, conto, crônica...)? Por quê?

- 15- Qual é o seu autor preferido?
- 16- Cite algumas leituras que você fazia na infância (dentro ou fora da escola).
- 17- Quem indicava essas leituras?
- 18- Você se considera um bom leitor? Por quê?
- 19- Quais contos de fadas você conhece? Como você teve acesso a esses textos?
- 20- Você conhece o conto de fadas *Cinderela*? Faça um resumo.
- 21- Você conhece outras versões do conto *Cinderela*, ou seja, outros livros que trazem a história de forma diferente? Comente.

Prática docente

- 22- Os alunos costumam ler? O que eles lêem?
- 23- Alguém indica o que e onde eles devem ler ou escolhem sozinhos?
- 24- Que tipos de textos e atividades você acredita que deveriam ser trabalhados nas aulas para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias?
- 25- Seus alunos lêem contos de fadas? Quais os mais conhecidos? Eles gostam?
- 26- Você acredita que a leitura de conto de fadas seja importante para os alunos?
- 27- Você já desenvolveu uma atividade relacionada aos contos de fadas com seus alunos? Conte sua experiência. Qual foi o resultado?
- 28- Na sua opinião, o que um aluno da 3ª / 4ª série deve ler? Por quê?
- 27- A escola tem um projeto de incentivo à leitura? Como ele é?

Obrigada pela sua preciosa colaboração.

APÊNDICE 1-B
QUESTIONÁRIO DAS PROFESSORAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)
PESQUISA DE DISSERTAÇÃO

Questionário – Professoras

1- Identificação

Nome (opcional): _____ Sexo: M () F ()

Data de Nasc.: ___/___/___

2- Escolaridade

() Ensino Médio – Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Graduação – Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Especialização – Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Outros _____

3- Há quanto tempo você é professor (a)? _____

4- Em que série você leciona, atualmente, nesta escola? Há quanto tempo você leciona nesta série? _____

5- Em que outras funções relacionadas à educação você já atuou? Durante quanto tempo?

6- Qual a sua carga horária semanal? _____

Leituras

7- O que é ler?

8- Qual a importância da leitura:

a) na sua profissão?

b) na sua vida pessoal?

c) na vida dos alunos e das pessoas em geral?

9- O que você tem lido ultimamente? Cite.

10- O que tem facilitado ou dificultado sua leitura?

11- Que tipo de leitura você prefere fazer (textos técnicos, revistas, romances, contos, outros)?

12- Com que frequência você lê?

13- Para você, qual a importância da literatura?

- 14- Você gosta de ler obras literárias? Qual tipo (poesia, romance, conto, crônica...)? Por quê?
- 15- Qual é o seu autor preferido?
- 16- Cite algumas leituras que você fazia na infância (dentro ou fora da escola).
- 17- Quem indicava essas leituras?
- 18- Você se considera um bom leitor? Por quê?
- 19- Quais contos de fadas você conhece? Como você teve acesso a esses textos?
- 20- Você conhece o conto de fadas Cinderela? Faça um resumo.
- 21- Você conhece outras versões do conto Cinderela, ou seja, outros livros que trazem a história de forma diferente? Comente.

Prática docente

- 22- Seus alunos costumam ler? O que eles lêem?
- 23- Você indica livros de literatura para seus alunos? Que tipo?
- 24- Que critérios você usa para escolher esses livros? Por que você usa esses critérios?
- 25- Com que frequência seus alunos lêem? Por que eles lêem?
- 26- Que tipo de textos e atividades você acha que deveriam ser trabalhados nas aulas para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias?
- 27- Em sua opinião, o que um aluno da 3ª ou 4ª série deve ler? Por quê?
- 28- Seus alunos lêem contos de fadas? Quais os mais conhecidos? Eles gostam?
- 29- Você acredita que a leitura de conto de fadas seja importante para seus alunos? Comente.
- 30- Você já desenvolveu alguma atividade relacionada aos contos de fadas com seus alunos? Conte sua experiência. Qual foi o resultado?

Sobre o conto de fadas *Cinderela*:

- 31- Quais alunos que procuram este conto para ler?
- 32- Esta escolha do aluno (ler conto de fadas) estaria relacionada à indicação da professora ou não? Coloque sua opinião.

Obrigada pela sua preciosa colaboração.

APÊNDICE 1-C
QUESTIONÁRIO DA BIBLIOTECÁRIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)
PESQUISA DE DISSERTAÇÃO

Questionário – Bibliotecária

1- Identificação

Nome (opcional): _____ Sexo: M () F ()

Data de Nasc.: ___/___/____

2- Escolaridade

() Ensino Médio – Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Graduação – Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Especialização – Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Outros _____

3- Há quanto tempo você é bibliotecária? _____

4- Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

5- Em que outras funções relacionadas à educação você já atuou? Durante quanto tempo?

6- Qual a sua carga horária semanal? _____

Leituras

7- O que é ler?

8- Qual a importância da leitura:

a) na sua profissão?

b) na sua vida pessoal?

c) na vida dos alunos e das pessoas em geral?

9- O que você tem lido ultimamente? Cite.

10- O que tem facilitado ou dificultado sua leitura?

11- Que tipo de leitura você prefere fazer (textos técnicos, revistas, romances, contos, outros)?

12- Com que frequência você lê?

13- Para você, qual a importância da literatura?

14- Você gosta de ler obras literárias? Qual tipo (poesia, romance, conto, crônica...)? Por quê?

- 15- Qual é o seu autor preferido?
- 16- Cite algumas leituras que você fazia na infância (dentro ou fora da escola).
- 17- Quem indicava essas leituras?
- 18- Você se considera um bom leitor? Por quê?
- 19- Quais contos de fadas você conhece? Como você teve acesso a esses textos?
- 20- Você conhece o conto de fadas *Cinderela*? Faça um resumo.
- 21- Você conhece outras versões do conto *Cinderela*, ou seja, outros livros que trazem a história de forma diferente? Comente.

Prática docente

- 22- Os alunos costumam ler? O que eles lêem?
- 23- Alguém indica o que e onde eles devem ler ou escolhem sozinhos?
- 24- Que tipos de textos e atividades você acredita que deveriam ser adotados para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias?
- 25- Você acredita que a leitura de conto de fadas seja importante para os alunos?
- 26- Na sua opinião, o que um aluno da 3^a / 4^a série deve ler? Por quê?
- 27- As crianças têm acesso aos livros da biblioteca? Como funciona?
- 28- A escola tem um projeto de incentivo à leitura? Como ele é?

Sobre o conto de fadas *Cinderela*:

- 29- Quais alunos que procuram este conto para ler?
- 30- Esta escolha do aluno (ler conto de fadas) estaria relacionada à indicação da professora? Coloque sua opinião.
- 31- Qual(is) versão(ões) a biblioteca da escola oferece da obra *Cinderela*?
- 32- Qual versão do conto *Cinderela* as crianças mais lêem? Por que você acha que elas gostam mais desta versão?

Obrigada pela sua preciosa colaboração.

APÊNDICE 2
QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)
PESQUISA DE DISSERTAÇÃO

Questionário – Aluno(a)

1- Identificação

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino Data de Nasc.: ___/___/___

Série: _____

2- Qual a profissão de seus pais e até que série eles estudaram?

3- Marque com um X os itens que você tem acesso:

() Livros () Música () Cinema () Teatro () Televisão

4- Você gosta de ler? Qual foi o último livro que você leu?

5- Você já ouviu conto de fadas algum dia? Quem contou (o pai, a mãe, a avó, a professora)?

6- Já leu conto de fadas? Quais são os que você leu?

7- Por que você gosta de ler conto de fadas?

8- Faça um resumo do conto Cinderela.

9- Quais foram os meios que você já teve acesso a essa obra, por exemplo, através da leitura de livro, assistiu na televisão, ou no cinema, ou ouviu alguém contar?

10- Você conhece outras versões do conto Cinderela, ou seja, outros livros que trazem a história de forma diferente? Comente.

11- Você achou alguma personagem parecida com você? Qual? Em que vocês são parecidas?

12- Alguma personagem lembrou pessoas que você conhece? Comente.

13- Qual personagem você mais gosta? Por quê?

14- Qual personagem você menos gosta? Por quê?

15- Se você pudesse ter uma personagem do conto como amigo(a), qual seria? Por quê?

16- Faça uma ilustração da história de Cinderela. (opcional).

Obrigada pela sua preciosa colaboração.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.