

O Ensino de Literatura Infantil nas Escolas do MST: Entre a Fantasia e a Realidade

Alexandra Santos Pinheiro ¹

Resumo: O presente texto analisa o espaço dado aos contos de fadas na prática docente dos acadêmicos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Unioeste-Francisco Beltrão. O leitor e a leitora deste artigo encontrarão, nas páginas seguintes, uma discussão sobre as possíveis causas da rejeição que parte dos educandos da primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo demonstrou em relação à fantasia. Baseados nas pesquisas de Bruno Bettelheim, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Nelly Coelho Novaes, Maria da Glória Bordini, Walter Benjamin e Vigotsky, interpretamos o discurso dos acadêmicos e das acadêmicas e indicamos a importância de se repensar o espaço da fantasia, a partir dos contos fantásticos, em seus trabalhos docentes. Vale ressaltar que esses acadêmicos lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para crianças na faixa-etária de 5 a 9 anos, uma fase em que o público leitor, conforme Bordini, busca, por meio da fantasia, resolver seus conflitos e se adaptar melhor no mundo.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Formação de professores. Ensino.

“O ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando” (Uilcon

¹ Professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.
alexpin24@yahoo.com.br

Pereira. In.: BENJAMIN, 1984, p. 11)

Introdução: metodologia e motivações

A preocupação com o imaginário infantil é tema de pesquisa de teóricos como Vigotsky e Walter Benjamin, para citar dois dos principais referenciais do presente texto. Vigotsky, na obra *Imaginación y creación em la edad infantil*, discute a importância da fantasia para a formação do cidadão e destaca a necessidade do adulto valorizar esse processo imaginativo, partindo, não do ponto de vista adulto, e sim dos interesses demonstrados pelas crianças, uma vez que, de acordo com o pesquisador, “la imaginación en el niño funciona de una manera diferente que en el adulto” (VIGOTSKY, 1999, p. 27). Vale ressaltar que trabalhamos com a definição de Jacqueline Held, para quem o termo fantástico significa aquilo que só existe na imaginação ou na fantasia, e não a acepção que costumamos lhe dar de extraordinário, extravagante, prodigioso, incrível. A Literatura Infantil seria um dos recursos para propiciar às crianças o mergulho em mundos imaginários, dando-lhes a possibilidade de vivenciar, a partir dos personagens das histórias, experiências subjetivas e, a partir dos enredos, resolver questões que abalam o seu psicológico, como propõe a análise psicanalítica de Bruno Bettelheim (1980).

A partir desses pressupostos, o presente texto pretende analisar o espaço dado à Literatura Infantil, mais especificamente, aos contos de fadas¹, na prática docente dos acadêmicos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Trata-se de um Curso presencial de graduação/licenciatura, desenvolvido em parceria entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, a Fundação de Apoio ao Ensino, Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação-FUNDEP e o Incra/Pronera – Programa Nacional De Educação Da Reforma Agrária. Os educandos são integrantes dos movimentos sociais e as aulas são concentradas nos meses de julho, janeiro e fevereiro. A maior parte desses acadêmicos já atua como professor e demonstra, em seu discurso, não reconhecer a importância da leitura de textos com elementos fantásticos, como fadas, bruxas, duendes, espelhos mágicos etc, para a formação da criança.

O pouco reconhecimento por essa literatura causou certo estranhamento, pois, quando aceitamos ministrar a disciplina de “Literatura Infanto-Juvenil” no referido curso, imaginamos que seria significativo trabalhar, com pessoas marcadas por histórias de lutas socialmente impostas, um ramo da arte literária que nasceu da tradição oral, a partir

da necessidade de mostrar os perigos da vida às crianças e de lhes inculcar os valores ideológicos dos adultos. Ao retomarmos a trajetória histórica dessa arte, também lembramos que ela, muitas vezes, serviu para dar às crianças a esperança de dias melhores, numa idade média marcada pela fome, como lembra Nelly Coelho (1991).

A leitura do referencial teórico sobre a Literatura infanto-juvenil (usamos a terminologia Infanto-juvenil em referência a dois tipos de livros: aos destinados às crianças até a terceira série, e aos livros utilizados a partir da quarta série) mostra como esse gênero colaborou para a consolidação da família burguesa, caracterizada pela figura feminina voltada para as preocupações domésticas e a masculina responsável pelo sustento da família. Nesse sentido, também teríamos, nas histórias infantis, a valorização da criança como um ser em desenvolvimento e o papel de destaque da mulher (mãe) nesse processo. Já a inserção do gênero nas instituições escolares oferece um outro elemento de análise, qual seja, a distinção entre as “escolas para ricos” e a “escolas para proletários”, questão analisada no Estatuto da Literatura Infanto-Juvenil:

A criança burguesa encontra-se plenamente integrada no contexto familiar, uma vez que este foi solidificado para resguardá-la. O agente desta proteção é a personagem materna, o que dá um fundamento histórico e social ao complexo de Édipo, como pretendem Stone e Poster. [...] A situação do setor proletário não é idêntica. A preservação da criança visa a formação e manutenção de um contingente obreiro disponível; e é à família, dentro da qual a responsabilidade maior cabe às mães, que se legam esta tarefa (ZILBERMAN, 1987, p. 09-10).

Mas a expectativa de que conhecer a história e a função desse ramo da Literatura possibilitaria aos futuros e já atuantes educadores do campo e líderes de diferentes movimentos sociais a oportunidade de compreender histórica e antropológicamente a história social da família foi confrontada pela reação de alguns acadêmicos, que se expressaram aproximadamente nestes termos: “Professora, para que serve esse mundo de imaginação? Nossas crianças têm que crescer conscientes do mundo real”. Num primeiro momento, indicamos a análise de Bruno Bettelheim, *Psicanálise dos contos de fadas*, e a leitura de autores que defendem a fantasia para a formação do sujeito, como é o caso de Walter Benjamin. De qualquer forma, essa indagação, feita no primeiro dia de aula, fez com que repensássemos o programa e buscássemos, na teoria,

respostas que levassem a 1ª turma de Pedagogia para Educadores do Campo a perceber a importância de conhecer, na teoria e na prática, os elementos constituintes dessa área de conhecimento.

Assim, o leitor e a leitora deste artigo encontrarão, nas páginas seguintes, uma discussão sobre as possíveis causas da rejeição aos contos de fadas, ou seja, a rejeição que parte dos educandos da primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo demonstrou em relação à fantasia. Quais os motivos dessa rejeição? Baseados nas pesquisas de Bruno Bettelheim, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Nelly Coelho Novaes, Maria da Glória Bordini, Walter Benjamin e Vigotsky, interpretamos o discurso dos acadêmicos e das acadêmicas e indicamos a importância de se repensar o espaço da fantasia, a partir dos contos fantásticos, em seus trabalhos docentes. Vale ressaltar que esses acadêmicos lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para crianças na faixa-etária de 5 a 9 anos, uma fase em que o público leitor, conforme Bordini, “vai buscar, nos contos de fadas, lendas, mitos e fábulas, a simbologia necessária à elaboração de suas vivências. Através da fantasia, resolve seus conflitos e adapta-se melhor no mundo” (BORDINI, 1988, p. 19). Por outro lado, nas leituras das obras de Ademar Bogo, é possível perceber que o próprio movimento social defende o espaço à fantasia no processo escolar dos estudantes do campo.

O olhar descrente que alguns educandos mantiveram durante os encontros fez-nos lembrar do discurso de Pedro Bandeira. Em entrevista publicada no jornal *Proleitura*, mantido, na época, em parceria entre UNESP-Assis, UEL e UEM, o autor falou com paixão sobre a importância dos contos de fadas na tradição oral, quando crianças, na Idade Média, dormiam famintas, acalentadas apenas pelas histórias de suas avós e mães, que ofereciam, juntamente com as narrativas, a esperança de que a situação poderia ser revertida. Dessa entrevista, apresentamos um trecho que servirá, neste artigo, como motivador do debate proposto:

A criança morre de medo do lobo da história da Chapeuzinho Vermelho, mas no dia seguinte fala: “mamãe, conta de novo!” Isso porque ela quer de novo ser protegida no colo da mamãe, passar de novo pelo medo e resolver isso internamente, dá um salto emocional, e é assim que se traz segurança ao ser humano, que não vai precisar de um psicanalista mais tarde (BANDEIRA, 1998, p. 2).

A questão do crescimento psicológico, apontada pelo autor, repre-

sentada, inclusive, uma das funções da Literatura destinada ao público leitor infantil e adolescente. Como afirma Zilberman, a Literatura Infantil preenche as lacunas deixadas pelos ensinamentos escolares e propicia a compreensão do mundo real:

Assim, se a criança – devido não só a sua circunstância social, mas também por razões existenciais - se vê privada ainda de um meio interior para a experimentação do mundo, ela necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar. É este o lugar que a literatura infantil preenche de modo particular, porque, ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois elementos que são especialmente adequados para a conquista desta compreensão do real (ZILBERMAN, 1987, p. 11-13).

Realizada a apresentação dos elementos motivadores para a composição deste texto, cabe, a seguir, discorrer sobre a metodologia utilizada para chegarmos aos resultados aqui apresentados.

O discurso dos referidos acadêmicos fez-nos investigar, no decorrer dos encontros, qual era o limite dos questionamentos apresentados. Percebemos, então, que não havia uma fala contrária à presença da disciplina na grade curricular do curso, mas, sim, uma preocupação com os textos infantis marcados pela presença de elementos fantásticos, como os contos de fadas. Obras como a coleção o “Pinto”, composta por obras como *Pivete* (Henry Corrêa de Araújo), *O dia de ver meu pai* (Vivina de Assis Viana), *O menino e o pinto do menino* (Wander Pirolli); e narrativas como “O bife e a pipoca” (Lygia Bojunga Nunes) despertaram o interesse e fomentaram calorosos debates. Em comum, os livros mencionados apresentam enredos voltados a questões sociais, emocionais e de violência urbana.

Os problemas citados são contextualizados em situações do mundo real e não do fantástico. Não há a interferência de um personagem fantástico, como fada, por exemplo, para resolver as dificuldades das personagens. Nessa perspectiva, os pais separados não voltam a morar juntos (*O dia de ver meu pai*), e os meninos de ruas morrem vítimas da agressão policial e da fome (*Pivete*). Teoricamente, há a distinção entre esses dois universos, o real e o fantástico. Como explica Regina Zilberman, depois da década de 50, do século XX, passou a existir “a adoção de um programa, cuja perspectiva é realista na criação dos textos, ao mostrar a vida “tal qual é” ao leitor mirim” (ZILBERMAN, 1985, p. 88). É tam-

bém a autora quem sintetiza a proposta do programa de uma literatura realista:

1. o escritor parte da constatação de que o recebedor virtual do livro infantil, a criança, não é o mesmo de antigamente, o que o motiva à criação de obras diferentes;
2. não apenas se modificou o destinatário, mas igualmente as intenções do emissor: ao escrever seu livro, ele quer “manter esta criança com os pés na terra, na realidade”;
3. o objetivo parece ser o de demonstrar que a criança não pode ser murada, resulta daí a presença nos textos da violência; o que, todavia, não é novidade para a criança de hoje (a violência sempre esteve presente na Literatura Infantil) (ZILBERMAN, 1985, p. 88-89)

O discurso dos/as acadêmicos/as do curso de Pedagogia para Educadores do Campo vai ao encontro dos tópicos apresentados. O principal argumento apresentado foi o de que as crianças e os jovens dos movimentos sociais precisam crescer conscientes da realidade de exclusão que os cerca. Talvez os textos mais voltados para o verídico tenham sido melhor aceitos devido à história de luta vivenciada por aqueles acadêmicos. Trata-se da preferência de adultos marcados por experiências duras, agressivas, como a registrada por Ademar Bogo:

Nossos pais não tiveram que nos enterrar. Por sorte, escapamos da morte. Mas, em nosso nordeste, em Pernambuco, onde moro, a fome e a miséria têm obrigado os pais a enterrarem os filhos ainda pequenos. Ai, sim, dá para ver que a guerra não é feita apenas com armas de fogo. É mais perversa quando feita com armas da concentração da riqueza, que gera a violência e a morte (BOGO, 2003, p. 22).

Por outro lado, uma das normas do MST é a de “respeitar e entender os diferentes níveis de consciência entre as pessoas que compõem a massa” (BOGO, 2003, p. 50). Pensando, então, nos diferentes níveis de maturidade, não seria interessante que as crianças das séries iniciais conhecessem a injusta realidade de inclusão e exclusão, a partir de textos marcados por elementos fantásticos, mas que, nem por isso, deixam de fomentar debates sobre as desigualdades social, étnica e econômica? Ciente desse fato,

elaboramos um questionário com as seguintes perguntas:

1. Você leu literatura infantil em sua infância?
2. Em sua infância, alguém lhe contava histórias? Como eram essas histórias?
3. Que tipo de livro você costuma ler?
4. Qual o último livro de Literatura Infanto-juvenil que você leu? O que motivou a leitura?
5. O que é imaginário para você?
6. Como você avalia a importância ou não do imaginário na infância?
7. Em suas aulas, em quais momentos você trabalha com a Literatura Infanto-Juvenil? Como você faz a seleção das obras?

Para que não houvesse constrangimento, não solicitamos que se identificassem e pedimos a uma outra professora para aplicar as perguntas. O questionário foi respondido por 33 alunos, divididos entre pareceres entusiasmados pelo assunto, que afirmaram manter uma forte relação com o mundo fantástico; e os que reforçaram o não interesse pelo assunto. A análise do questionário foi enriquecida com as afirmações feitas na avaliação que fizeram do curso. Na ocasião, foi retomada a questão dos contos de fadas, a partir de uma visão negativa. Cada educando tinha a tarefa de escolher uma obra literária e trabalhá-la em sala de aula. Depois, deveriam fazer um relato da receptividade do texto por parte dos alunos. Dois pareceres, feitos a partir da visão do educador, denotaram claramente o valor dado às narrativas realistas e a pouca atenção aos contos com elementos fantásticos:

“Penso que por se tratar do mundo real me agradou bastante²”

“A história não agradou muito um lado, pois esta tem um cunho ideológico no passa uma mensagem que num mundo em que a violência predomina basta todos terem os sentimentos de criança que o mundo melhora. Isto para mim é uma forma de fazer com que as crianças desde cedo tenham uma falsa visão da realidade”.

O que os discursos apresentados denunciam, em primeiro lugar, é a forma de analisar a realidade, vista como estática e única. Concepção que pode ser atribuída às experiências duras vividas, que não permitiram a esses sujeitos conviver com o fantástico. De qual-

quer forma, sabemos que cada indivíduo olha para um objeto de forma diferenciada. São olhares subjetivos, marcados por experiências individuais. Provavelmente, quando crianças, esses acadêmicos também se depararam com adultos que exigiram deles uma postura adulta frente à realidade. Nesse sentido, cabe lembrar o que Vigotsky destacou sobre as diferenças que marcam os interesses da criança e do adulto. Para o pesquisador, “son también diferentes los intereses del niño que funciona de una manera diferente que en el adulto” (VIGOTSKY, 1999, p. 27). O que o pesquisador propõe é que seja respeitada a maturidade da criança, independentemente da proposta ideológica do grupo a que ela pertence.

Uma segunda questão que se apresenta remete à forma de conceber a aprendizagem infantil. A “realidade”, considerada por um determinado grupo, seria, nesse sentido, “ensinada” à criança desde a tenra idade, negando, de certa forma, o seu direito e a sua capacidade de observar, vivenciar e formar a sua noção de real. A preocupação em formar a consciência política de seus militantes faz parte da filosofia do M.S.T., como registra Bogo: “O MST desenvolve a filosofia da formação política de seus militantes”. Páginas depois, o autor aprofunda a questão:

O sem-terra[...] deve saber o porquê das coisas na vida da sociedade. Quem tem poder e quem não tem. Por que se pagam impostos. Quem estabelece os preços dos produtos. Por que existe fome... Isto quer dizer que se devem acrescentar à consciência social, já desenvolvida pela própria experiência, aspectos políticos e científicos, para que a consciência se eleve ao nível superior, atingindo o estágio de consciência política (BOGO, 2003, p. 166).

Na realidade, a proposta do movimento, sintetizada acima por Bogo, deveria ser norteadora do processo de formação de todo cidadão, independentemente de estar ou não inserido no movimento. Se os brasileiros, de forma geral, aprendessem a pensar a realidade que os cerca a partir de um olhar crítico, pautado em conhecimentos científicos e políticos, teríamos mais chances de construir um país com menos desigualdades. Mas, quando se trata de crianças, essa preocupação em ensinar a “realidade” deveria, a nosso ver, ser pautada no respeito à capacidade de abstração desses indivíduos. Essa questão foi, inclusive, abordada por Bettelheim:

Ao contrário do que se diz no mito antigo, a sabedoria não irrompe integralmente desenvolvida como Atenas saindo da cabeça de Zeus; é construída por pequenos passos a partir do começo mais irracional. Apenas na idade adulta podemos obter uma compreensão inteligente do significado da própria existência neste mundo a partir da própria experiência nele vivida. Infelizmente, muitos pais querem que as mentes dos filhos funcionem como as suas – *como se uma compreensão madura sobre nós mesmos e o mundo, e nossas idéias sobre o significado da vida não tivessem que se desenvolver tão lentamente quanto nossos corpos e mentes* (BETTELHEIM, 1980, p. 31, grifo nosso).

Para Bruno Bettelheim, o conto de fadas serviria para apresentar o mundo real à criança e, ao mesmo tempo, confortá-la a partir de um final feliz. A proposta do autor, desta forma, seria a de mostrar a realidade a partir de elementos que façam parte do universo infantil e que, ao mesmo tempo, apresentem soluções para os problemas vivenciados. Tanto que o autor exclui do rol de conto de fadas as histórias que não são marcadas por um desfecho reconfortante:

[...] O conto de fadas nunca nos confronta diretamente, ou diz-nos francamente como devemos escolher. Em vez disso, ajuda as crianças a desenvolverem o desejo de uma consciência mais elevada, apelando à nossa imaginação e ao resultado atraente dos acontecimentos, que nos seduz.

[...] Por esta razão, algumas das estórias mais conhecidas, encontradas nas coleções de contos de fadas, não pertencem realmente a esta categoria. Por exemplo, “A menina dos fósforos” e “O soldadinho de chumbo”, de Hans Christian Andersen, são lindos mas extremamente tristes: eles não transmitem o sentimento de consolo final característicos dos contos de fadas (BETTELHEIM, 1980, p. 43 e 47).

A importância das histórias infantis para a formação da criança também pode ser percebida pelo desejo apresentado por ela de ouvir várias vezes a mesma narrativa. De acordo com Walter Benjamin, para a criança,

Não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um cami-

inho para tornar-se senhor de terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródia, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Assim como Bettelheim, Walter Benjamin destaca a importância de a criança vivenciar as vitórias dos personagens, ou seja, a superação dos problemas. Compara o sentimento infantil ao do adulto, lembrando que a necessidade de vivenciar várias vezes a mesma emoção dá à criança o alívio que o adulto sente ao desabafar suas angústias.

Em que sentido essas afirmações podem contribuir para se fazer acreditar na importância da Literatura Infantil, especialmente dos contos de fadas, na prática docente dos acadêmicos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo? O posicionamento dos pesquisadores Bruno Bettelheim e Walter Benjamin sugere que as histórias infantis sejam utilizadas pelos acadêmicos para a formação emocional de seus educandos e não que sejam vistas como meio de alienação. Diferentemente do que sugerem as respostas de alguns acadêmicos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, trata-se de um recurso pedagógico que contribui para a formação de cidadãos conscientes, desde que não seja usada apenas como forma de manipular o comportamento infantil ou como mero material didático. O trabalho com a literatura infantil possibilita, ainda, a formação do sujeito, que recria seus significados no confronto de seu universo de referência com a narrativa lida e com os diversos outros que ela insere.

No texto “Estatuto da Literatura Infantil”, a pesquisadora Regina Zilberman questiona a inserção da disciplina nos cursos de formação de professores apenas como direcionamento de um autoritarismo pedagógico, no sentido de formar a conduta da criança, conforme o padrão do comportamento estipulado pelos adultos, ou como mero material didático, que implica utilizar os livros infantis para deles retirar o conteúdo de português, matemática, ciências etc.

Pelo que observamos nos projetos de formação de professores e no questionário respondido pelos acadêmicos do curso de Pedagogia para

Educadores do Campo, a Literatura Infantil é utilizada a partir dos contextos mencionados por Regina Zilberman. A obra como arte literária que requer estilo, metáforas, trabalho com a linguagem, coerência na constituição dos personagens não é contemplada. Da mesma forma, essa arte não é considerada enquanto aliada na formação de cidadãos seguros e confiantes diante “das realidades” que o cercam. Esses aspectos foram, provavelmente por pouco conhecimento no assunto, desconsiderados no discurso dos acadêmicos. E isso é tão relevante porque alguns, inclusive, já são docentes do Ensino Fundamental. Por isso, reforçamos a necessidade de manter a disciplina no curso de Pedagogia para Educadores do Campo e em outros cursos de formação de professores.

Reflexões acerca do discurso dos acadêmicos

As respostas dadas mostraram que os acadêmicos do curso tiveram pouco contato com a leitura de livros, resultado, principalmente, de uma vida de privações econômicas. Por outro lado, a maioria vivenciou o ouvir histórias e, mesmo assim, grande parte rejeitou a inserção de histórias infantis, como os contos de fadas, na formação das crianças. Para a apresentação da análise, adotamos a ordem das perguntas.

Com a primeira pergunta, desejávamos identificar se os acadêmicos haviam lido Literatura Infantil durante a infância. As respostas giraram em torno de “sim”, “sim, mas só na escola”, “não” e “poucas vezes”. Dos 33 entrevistados, 11 responderam “sim” e, destes, 3 lembraram que as leituras eram feitas somente na escola. 9 alunos responderam que “não” leram Literatura Infantil na infância. Dos que responderam não, um explicou: “pois não tinha acesso. Na escola não tinha livros de literatura infantil”. O restante, 13 entrevistados, respondeu que “poucas vezes” leu livros infantis.

Percebe-se, no discurso dos educandos, que a leitura da Literatura Infantil estava diretamente relacionada ao ambiente escolar, fato que pode ser atribuído tanto à falta de recursos financeiros das famílias quanto à falta do hábito de se comprar livros, embora um fator esteja, na maioria das vezes, atrelado ao outro. É fato que, no Brasil, a má distribuição de renda não possibilita um amplo acesso a esse bem de consumo, destinado apenas às classes mais abastadas. No entanto, as classes menos privilegiadas economicamente contam, geralmente, com o acervo da biblioteca da escola. É possível, porém,

que, mais importante do que os limitados acervos, seja a ausência de ações produtoras de leitura.

Por outro lado, as respostas dadas à segunda questão, “Em sua infância, alguém lhe contava histórias? Como eram essas histórias?”, mostraram que os entrevistados faziam parte de um universo familiar que cultivava a tradição oral de contar histórias. As narrativas, provavelmente inspiradas pelo ambiente rural, tinham como temas recorrentes o folclore brasileiro e as histórias de assombração. Dos 23 entrevistados, apenas 4 não tiveram, na infância, quem lhes contasse história. Desses 4, um justificou: “meus pais eram analfabetos”. O que implica pensar que, para esse entrevistado, somente conta história quem sabe ler. A capacidade de narrar fatos, de inventar personagens e de emocionar seriam, de acordo com tal discurso, atributos apenas de pessoas alfabetizadas.

Se olharmos por outra perspectiva, identificamos no discurso desse acadêmico, “meus pais eram analfabetos”, uma justificativa para a ausência dessa experiência em sua infância. Trata-se de uma visão positiva dos contos infantis, já que, ao desculpar os pais, ele mostra que o contar histórias deveria fazer parte do universo de todas as crianças, inclusive da sua própria infância.

Interessante foi observar, também nas respostas dadas a essa segunda questão, a aproximação entre as histórias narradas com os objetivos de ensinar formas de comportamento: “sim, meu avô e minha mãe costumavam contar histórias de quando eles eram pequenos e causos, mitos antigos de/para me ensinar algo” e “apenas alguns mitos, causos, no sentido de por medo em algumas situações para não fazer”. O discurso dialoga com a utilização da Literatura Infantil em sala de aula, em que o recurso didático é utilizado, geralmente, com objetivos pedagógicos. Em outras respostas, é possível identificar a presença de um tema clássico da literatura, a luta entre o bem e o mal: “Sim, meus pais. Histórias essas referente a animais da floresta, a heróis que sempre venciam o mal. E com isso gostava muito de ouvir”.

Dentre as respostas, a que mais chamou a atenção foi a que excluiu os contos de fadas das histórias que ouvia: “Sim, não história ligadas aos contos de fadas, mas sim contos do povo como: Pedro Malazardi, de assombração, conto sobre animais... etc”. Esse entrevistado, provavelmente, tenha sido um dos que mais contestou esse gênero narrativo.

Ao oferecer textos teóricos sobre a Literatura Infantil, pretendíamos oferecer aos educandos a possibilidade de repensar a forma nega-

tiva de ver esse gênero literário que, em sua origem, também nasceu de uma tradição criada pelo povo, definido por Thomé Saliba como uma “entidade coletiva orgânica, além e acima dos antagonismos, escoimados de todos os seus conflitos” (SALIBA, 1991, p. 63). Como descreveu Nelly Coelho:

As primeiras formas de literatura para crianças confundiam-se com as destinadas aos adultos e, no Brasil, chegaram com os primeiros colonizadores portugueses. Tais formas seriam, evidentemente, as *narrativas orais* que circulavam entre os povos e cortes européias e cujas origens se perdiam no tempo. Narrativas que, transformadas ou fragmentadas, podem ser rastreadas, hoje, tanto no folclore brasileiro (principalmente do nordeste). Portanto, no Brasil, como nos demais países, a literatura em forma de livro (para crianças ou adultos) foi precedida pela forma oral (COELHO, 1995, p. 20).

A experiência da maioria dos acadêmicos seguiu, também, a ordem apresentada por Nelly Coelho, ou seja, primeiro houve o contato com a narrativa oral e, depois, com os livros. O mesmo entrevistado que apresentou a distinção entre os contos de fadas e as histórias do povo - “Sim, não história ligadas aos contos de fadas, mas sim contos do povo” - quando respondeu a terceira questão, “Que tipo de livro você costuma ler”, dividiu a sua trajetória de leitura em antes e depois: “Hoje mais livros ligados à educação e política, mais li alguns romances, livros de aventuras”. A ficção, então, faz parte de seu passado, demarcada, inclusive, pelo tempo verbal adotado, o pretérito perfeito do indicativo. A resposta do educando faz lembrar a importância que Charles Dickens atribuiu à literatura dos contos de fadas para a sua formação intelectual. Na avaliação de Bettelheim: “Dickens reconheceu o profundo impacto formativo que as figuras e os eventos maravilhosos dos contos de fadas tinham tido sobre ele e seu gênio criativo. Repetidamente expressava escárnio por aqueles que, motivados por uma racionalidade desinformada e mesquinha, insistiam em racionalizar, expurgar ou incriminar estas estórias, e assim roubavam às crianças as importantes contribuições que os contos de fadas podiam dar a suas vidas” (BETTELHEIM, 1980, p. 31).

Os demais entrevistados demonstraram também uma preferência menor pelas leituras de ficção, pois apenas três, dos 33 acadêmicos, inseriram ficção no rol de livros que costumam ler. A Filosofia, por sua

vez, esteve presente na resposta de 30 entrevistados, dos quais alguns, inclusive, demarcaram a importância de ler livros que tratem de questões sociais: “já fui muito de ler romance, mas agora é mais livros de estudo e da luta”.

Esse acadêmico, em seu discurso, parece demarcar preconceito com relação ao romance, certamente por ignorar que esse gênero foi o meio através do qual muitos autores questionaram as lutas e as injustiças sociais de sua época. Com Victor Hugo, por exemplo, conhecemos uma Paris marcada por desigualdades e injustiças. No Brasil, Castro Alves, Graciliano Ramos e Monteiro Lobato, para citar apenas alguns, usaram a ficção em defesa da população negra, e do progresso brasileiro e contra as injustiças sociais.

Na literatura infantil, os autores também tratam de desigualdades sociais e de outros problemas que perpassam a sociedade. Mas, nesse gênero, a criança encontra amparo em personagens do mundo fantástico para pensar os seus medos e as suas lutas internas. São formas subjetivas de vivenciar sentimentos e contribuir à compreensão da complexidade do real. Bettelheim (1980, p. 63) destaca a importância de se compreender a capacidade cognitiva da criança e de se trabalhar a realidade social e seus medos internos em concordância com a maturidade infantil.

Ainda sobre a terceira pergunta, “Que tipo de livro você costuma ler”, outro educando, talvez pela falta de conhecimento teórico, fez a distinção entre romances e literaturas dos gêneros fábulas, contos e histórias infantis: “Livros para preparar as aulas, contos, fábulas, histórias infantis, mas gosto muito de romances e literaturas”. Essa resposta repete, mesmo que de forma inconsciente, um dos juízos de valor sobre a Literatura Infantil, a opinião de ela ser algo menor, são “historinhas” e não Literatura. Pensar que o gênero necessita de menos empenho do artista implica, a nosso ver, desconsiderar, também, a capacidade do leitor infantil.

Felizmente, alguns dos entrevistados responderam a partir de uma visão positiva da leitura desse gênero, demonstrando que nem todos o encaram como algo “menor”. Um dos entrevistados afirmou: “tenho necessidade de fazer leituras voltadas a filosofia, em decorrência do meu TCC, mas sempre dou um jeitinho de ler um livro infantil, pois sempre compro e tenho muitos em casa”. A leitura das obras filosóficas, ao que parece, seria decorrente da necessidade de escrever a monografia de TCC, ou seja, uma leitura por obrigação, en-

quanto a do livro infantil representa uma atividade prazerosa, uma escolha do acadêmico.

Em outra resposta, o acadêmico revelou que sua experiência de leitor iniciou-se na fase adulta: “Filosofia, pois quando comecei a ler foi quando entrei no seminário cursar o curso de filosofia até então não lia”. A afirmação do entrevistado reflete, na verdade, a realidade brasileira: somos um país de poucos leitores. O que talvez seja decorrente do elevado preço dos livros ou mesmo da falta de incentivo para a atividade da leitura.

A quarta pergunta - “Qual o último livro de Literatura Infanto-juvenil que você leu? O que motivou a leitura?” – deixa mais claro o pouco contato com a leitura. Já era esperado que eles citassem obras trabalhadas durante os encontros da disciplina de Literatura Infanto-juvenil, mas, para nossa surpresa, três responderam que não se lembravam. Ao afirmar que não se lembravam do último livro lido, os acadêmicos fazem-nos pensar que o rol de títulos de narrativas infantis passado durante os encontros não farão parte de sua prática docente. Esses três entrevistados foram os mesmos que separaram o romance das leituras de “luta”, para usar a palavra adotada por eles. Sobre a segunda parte da pergunta, “o que motivou a leitura?”, as respostas variaram entre atração pelo título e necessidade de preparar suas aulas, com ênfase na segunda.

A quinta pergunta, “o que é imaginário para você?”, mostra o maior questionamento dos acadêmicos em relação ao trabalho com a Literatura Infantil marcada por elementos fantásticos, conforme apresentamos na introdução desse texto. Ao elaborar essa questão e a seguinte - “Como você avalia a importância ou não do imaginário na infância?” - objetivamos que a resposta viesse deles, pois assim a questão do imaginário tornar-se-ia mais significativa na prática educativa dos acadêmicos. Diversas foram as maneiras discursivas de colocar a questão, mas na resposta dos 33 entrevistados permaneceram os aspectos positivo dos conceitos. A seguir, apresentamos quatro respostas, consideradas mais significativas para a análise:

“é projetar para outro mundo, um mundo bom, maravilhoso”;

“é a capacidade de viajar no mundo que gostaria que fosse realidade”;

“é tudo que está ligado ao sonho que tanto pode vir a ser real ou continuar ligado ao mundo da fantasia, é imaginar

coisas que às vezes não se vêem, ou até se vêem mas não com um resultado esperado”;
“o imaginário é um mundo que se cria para poder viver além do que se vive”.

Os discursos acima apresentam o imaginário como algo positivo, uma atividade que permite viver em um mundo melhor. Expressa, ainda, a dor de quem vive num tempo em que já não se pode mais viver. Em outras palavras, os acadêmicos lembraram que a imaginação permite ir além do mundo real. Os pareceres em destaque vão ao encontro da afirmação de Vigotsky, para quem

[...], la imaginación adquiere una función muy importante en el desarrollo del hombre, se hace medio de ampliación de su experiencia, porque le permite imaginarse aquello que no ha visto y representárselo mediante el relato de otra persona y la descripción de lo que en su experiencia personal directa no ha tenido lugar (VIGOTSKY(1999, p. 13)

Todavia, apesar das definições sobre o imaginário terem sido, em sua maioria, positivas, na sexta pergunta - “Como você avalia a importância ou não do imaginário na infância?” -, três acadêmicos mostraram-se incrédulos quanto a sua importância na infância e tomaram como maior argumento a questão da realidade:

“Necessita ter sim o imaginário, mas a criança deve começar a entender também a diferença entre o imaginário e o que é real. Ela poderá estar entre uma e outra, o que não pode é ficar só no imaginário”;
“Penso que seja importante a criança se portar para o mundo imaginário, mas que tenha condições (com a ajuda de alguém) de conciliar com o mundo real. Ex. Poderia ser assim, mas não é porque?”;
“Acredito que ajuda a desenvolver os sentidos da criança, trabalha os sentimentos, porém devemos cuidar para que a criança não viva de imaginação”.

Um outro foi ainda mais taxativo, quando escreveu: “não acho importante, porque na infância a imaginação da criança é bem mais para o mundo verdadeiro que para a fantasia”. Ponderações como essas formaram, no Brasil, a Literatura Infantil da década de 1930,

escrita por autores preocupados em oferecer leituras que mostrassem às crianças temas da realidade, como a questão do menor abandonado, a violência doméstica, a violência urbana etc. Porém, mesmo nesse período, houve vozes críticas a essa tendência:

Formou-se no Brasil de hoje uma corrente de pedagogia contra os contos de fadas, e é para admirar que, entre os que condenam a vulgarização de Perrault, Grimm, Gozzi, Mme d’Aulnoy etc, haja espíritos mais ou menos brilhantes e de sofrível cultura. Falta de visão intelectual? Falta de sentimento? Não sei. O que sei é que dão tratados de mecânica e de eletricidade a meninos e meninas, e aconselham como infalíveis geradores de virtudes uns certos “apólogos morais”, que são tudo o que há de mais soberanamente enfadonho para leitores grandes ou pequenos! Servem apenas, esses tratados e esses apólogos, para tirar a jovens e crianças o gosto da leitura e para lhes ir a pouco e pouco embotando a mais nobre de todas as faculdades da alma que é, sem dúvida, a faculdade de sonhar (Gondim Fonseca. *apud* COELHO, 1995, p. 59).

Quando trata da mística no MST, Ademar Bogo insere o sonhar como um dos elementos de constituição humana: “é de fazer pensar, sentir e sonhar que é feita a vida humana e, por isso, este ‘húmus’, em forma de homem se diferencia dos demais seres vivos” (BOGO, 2002, p. 21). Os estudos que nos fundamentam – Vigotsky, Nelly Coelho e Ademar Bogo – legitimam a idéia defendida nesse texto: a importância da Literatura Infantil, com personagens do mundo imaginário como fadas, Bruxas, duendes, etc, na formação da criança. Ao afirmar que a criança deve estar em contato com a realidade, “com os pés no chão”, o acadêmico desconsidera a aprendizagem e a maturidade infantil. Apresenta uma visão de realidade muito restrita, reduzida ao materialmente sensível. Despreza o potencial do imaginário como constituinte do indivíduo e de seu desenvolvimento; como capacidade humana de relacionar-se com o mundo a partir de outras perspectivas. Portanto, uma visão restrita do próprio ser humano e de suas capacidades intelectuais.

Pela última pergunta, “Em suas aulas, em quais momentos você trabalha com a Literatura Infanto-Juvenil? Como você faz a seleção das obras?”, foi possível perceber que, mesmo os que avaliaram positivamente o trabalho com Literatura Infanto-Juvenil, utilizavam o gênero literário apenas como recurso didático para as

suas aulas, e os que atuam na educação de jovens e adultos não recorriam a ela: “trabalho com jovens e adultos e ainda não li nada de literatura”. Em outras respostas temos:

“não trabalho, considerando que trabalho com adolescentes”;
“trabalho nos momentos inicial, para ilustrar algum tema”;
“período semanal, procuro vincular com os acontecimentos do contexto real”;
“Na introdução de novos conteúdos. Leio o material para ver se é possível utilizá-lo para este momento”;
“trabalho com cursos formais e não formais no MST. Seleccionamos obras a partir da intencionalidade do curso, disciplina ou atividade”;
“não trabalho com obras”;
“procurando livros que “ajude” a desenvolver o pensar/ raciocínio das crianças digo ligada a coisas que eles conhecem para então falarem, discutirem o texto”;
“a Literatura infanto-juvenil é usada dentro de uma temática ou para a partir desta desenvolver outras atividades se ela contemplar o objetivo que se quer trabalhar”;
“No início da aula eu tento trabalhar historinhas que tenha conteúdos da aula”.

E a leitura individual? E a experiência estética? E a Literatura Infantil como arte literária, criada a partir de um estilo lingüístico e enriquecida pelas metáforas da língua? Por que a criança sempre tem que discutir o que leu? Por que ela sempre precisa verbalizar o que entendeu? Na verdade, uma arte nem sempre é compreendida, às vezes desperta sentimentos que não conseguimos nomear. Talvez por estar em sala de aula apenas para servir de material didático é que esse gênero literário ainda seja visto por muitos como sinônimo de “historinhas”:

Quando os contos de fadas estão sendo lidos para crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da estória, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra estória de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a estória poderia não lhes ter sido contada, apesar do bem que possa lhes ter feito. Mas quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a estó-

ria tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para as crianças (BETTELHEIM, 1980, p. 75).

Por outro lado, devemos considerar que as representações que os acadêmicos manifestam são produto também da formação recebida e não diferem muito das apresentadas por acadêmicos do curso de Pedagogia comum, por exemplo. A defesa de uma leitura que vá além da transmissão de conceitos teóricos vai ao encontro da própria visão de alguns membros do MST, para quem a maturidade “se adquire através da construção consciente da própria personalidade. Para isso, não basta acumular um elevado nível de conhecimentos, é preciso saber utilizá-los e adquirir equilíbrio moral e psicológico” (BOGO, 2003, p. 349).

De qualquer forma, o que se tem aqui é a possibilidade de vislumbrar as lacunas do trabalho com a Literatura Infantil nas salas de aulas. A falta de conhecimento sobre a importância da fantasia na infância e sobre a forma com que ela atua no intelecto e no subjetivo dos educandos das séries iniciais é, a nosso ver, a principal responsável pela rejeição apresentada por alguns acadêmicos e pela forma com que a maioria utiliza essas leituras em sua prática docente. Entretanto, lembramos mais uma vez que não pretendemos atribuir culpas, mesmo porque, ninguém ensina o que não aprendeu. Esses acadêmicos, a maioria deles, como ressaltamos inicialmente, docentes em suas comunidades de origem, não tiveram a oportunidade de refletir sobre essas questões e, nesse ponto, a disciplina de Literatura Infanto-Juvenil contribui para um repensar sobre a infância, sobre o imaginário e sobre a leitura.

Movimentando-se entre a luta e o sonho

Pelo que se percebe, os movimentos sociais necessitam de indivíduos preparados para lutar por uma sociedade mais justa, por isso, a importância de incentivar a formação de suas crianças com a leitura dos contos de fadas, que oferecem, a partir da fantasia, a possibilidade de vencer lutas internas e, por ela, compreender as lutas de seu grupo de origem, uma vez que “colocar a preservação e o desenvolvimento da vida no centro do projeto” (BOGO, 2003, p. 262) faz parte dos fundamentos filosóficos do próprio movimento. Vale destacar, que o presente artigo, “O ensino de Literatura Infantil nas escolas do MST: entre a fantasia e a realidade”, procurou dialogar com o projeto citado por Bogo,

para quem a prática docente de nossos acadêmicos/as deveria ser marcada, nas séries iniciais, pelo respeito ao mundo de sonhos da criança. Além disso, é importante lembrar, mais uma vez, que a partir da fantasia, as crianças pensam a realidade, resolvem problemas internos e externos, são confortadas e preparadas para a vida adulta.

Uma disciplina não muda a trajetória de um educando, nem tínhamos a pretensão de atingir tal objetivo. Ao refletir sobre o discurso dos acadêmicos da primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo e trazer à luz teóricos que pensaram a literatura infantil, pretendíamos refletir sobre a importância do fantástico no desenvolvimento da criança, independentemente do meio em que ela está inserida. A criança que tem a oportunidade de vencer seus medos ainda na infância tem mais chances de se tornar um adulto seguro, consciente de seus direitos. Embora a análise tenha se restringido ao discurso de educandos pertencentes aos movimentos sociais, gostaríamos que esse debate abrangesse outros espaços e cursos de formação de professores. Em outras palavras, a discussão do espaço dado à Literatura Infantil na prática docente dos professores que atuam junto aos movimentos sociais apresenta-se, também, como uma oportunidade de demonstrar o quanto a disciplina se faz importante nos cursos de licenciatura, como Pedagogia e Letras.

Abstract: *This research analyzes the space given to fairy tales in the academic teaching practice of the Pedagogy for Educators course at Unioeste, Francisco Beltrão campus. Readers will find, on the following pages, a discussion on the possible causes for the rejection of fantasy on the part of some of the students from the first Pedagogy for Rural Educators course held at this university. Analysis from these academics' discourse in relation to literature and fantasy is based on research conducted by Bruno Bettelheim, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Nelly Coelho Novaes, Maria da Glória Bordini, Walter Benjamin and Vygotsky. The importance for these educators to rethink the space of fantasy in their teaching practice, having fairy tales as a departing point is also commented. It is important to call attention to the fact that these academics teach 5-9 year old children in the initial years of the Elementary School, a phase in which readers search to solve their conflicts and adapt to live in the world through fantasy, as Bordini states.*

Keywords: *Children's literature. Teacher formation. Education.*

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BANDEIRA, Pedro. In: *Proleitura*, outubro/98/ano 6, n. 22, p. 2.

BEIJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 3ª ed., trad. Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BOGO, Ademar. O vigor da mística. São Paulo: *Caderno de Cultura*, n. 2, 2002.

_____. *Arquiteto dos sonhos*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1995.

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

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 5. ed. Campinas-SP: Pontes: Editora da Universidade de Campinas, 1997.

LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1996.

PALO, Maria José. *Literatura infantil - voz da criança*. São Paulo: Ática, 1986.

REZENDE, Neide Luiza de. Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino. In: *Linguagem e Educação: implicações técnicas*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, p. 151-167.

SALIBA, Elias Thomé. *As utopias românticas*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ZILBERMAN, Regina. O verismo e a fantasia das crianças. In: *A literatura Infantil na escola*. 4. ed. São Paulo: Global, 1985, p. 87-94.

ZILBERMAN, Regina; CADERMATORI, Lígia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

¹ Regina Zilberman propõe uma identificação entre Literatura Infantil e Contos de Fadas. Para a autora, a Literatura Infantil só pode ser considerada como tal, quando incorpora os auxiliares fantásticos dos contos de fadas (ZILBERMAN, 1987, p. 48).

² Não identificamos os acadêmicos e mantivemos o texto original deles.