

A (IM)POSSÍVEL PERTENÇA DA FICÇÃO À ESCOLA

Milena MAGALHÃES (Universidade Federal de Rondônia)
Rosana Nunes ALENCAR (Universidade Federal de Rondônia)

Exemplo é quando a explicação não vai direto ao assunto.
Adriana Falcão

Preâmbulo

O livro de Adriana Falcão¹ é sobre uma mania. Uma mania que, diria uma criança, toma conta do adulto. Criança também tem mania de explicação. Mas de outro modo. Ela brinca enquanto pede explicação. Arregala o olho tanto quando uma explicação lhe agrada como quando não lhe agrada. Diria que está mais atenta às surpresas. Surpresas que uma explicação de dicionário raramente produz. Daí, a mania de Adriana Falcão ser de outra ordem. Para ser econômica na definição, diríamos que é da ordem do lúdico. O dicionário diz que lúdico é algo “relativo a jogo, a brinquedo” ou que “visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo” (cf. HOUAISS Eletrônico). O lúdico, assim, seria o contrário do esclarecimento? A explicação seria uma *palavra gasta* em que se luta para produzir um sentido único?

É o que insinua um dos sentidos mais ambíguos do livro: “Explicação é uma frase que se acha mais importante do que a palavra”. Que palavra seria esta? A palavra da literatura? A palavra enraizada na ficção? A voz impertinente que brinca de definições despropositadas, inusitadas, que ora se aproximam ora se distanciam do sentido tautológico do dicionário (explicação: ato de explicar(-se), de tornar claro ou inteligível; esclarecimento”; Houaiss eletrônico), aí, resolve brincar com a ambiguidade. Deixa no ar o que seria *explicar*. Alguma crítica à crítica?

O jogo da ficção está posto. Nada remete ao sentido literal. As definições que surgem, algumas vezes, utilizam elementos cristalizados, mas para criar uma estranheza,

¹ FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.

produzindo uma quebra na expectativa, como em “Antes é uma lagarta que ainda não virou borboleta”. Dito assim, fica fácil imaginar a anterioridade da lagarta que *depois* se transforma em borboleta, como se “antes” não pudesse ter outra definição. Mas não *antes* de ser dito, do modo como foi dito.

Em estado de dicionário, a mania de explicação de Adriana Falcão aproxima-se da de Arnaldo Antunes que, antes dela, em 1992, publicou *As coisas*. Diz ele que para responder às dúvidas, às questões, da filha, que *assina* as imagens à esquerda. *Desenha*. Nem a imagem nem a palavra estabelecem relações diretas com as coisas em sua concretude, embora o que pede para ser definido sejam coisas (mar, campo, ponte, chuva, água, passarinho, *coisas* enfim); e as definições remetem à concretude: “O vidro quebra mas não derrete. O plástico derrete mas não quebra”. Remeter no sentido de “promover adiamento; delongar, procrastinar” (cf. HOUAISS Eletrônico), pois através de associações inusitadas a objetividade é adiada no momento mesmo em que é impressa: “... A pedra quando afunda turva a água. Assim é a perda.” (1998, p. 41). Ao estabelecer uma relação diferenciada com a obviedade, os sentidos gastos do óbvio perdem vigor. *Perfil é um fio*.

Depois do preâmbulo

Não nos parece que a busca aí seja pela facilidade. Nos dois livros, há uma quebra no previsível, numa aproximação com o universo da criança sem subestimá-la, sem subjugar-la ao fechamento dos sentidos. Entretanto, se levarmos em consideração os modos distintos como se tratam a literatura e a literatura infantil e infanto-juvenil, colocadas em campos distintos no que se refere às suas especificidades, é de se prever que há uma diferença radical no discurso crítico de um e de outro. Adriana Falcão é uma escritora de livros infantis e infanto-juvenis; Arnaldo Antunes é um músico e poeta que *apenas* flerta com o universo infantil, tendo sua obra voltada para o público adulto. Tais identificações fazem toda a diferença na difusão, apreciação e crítica de suas obras. Os modos de leitura da literatura infantil e infanto-juvenil carregam nas costas a tradição da função educativa. O exato contrário parece distinguir a literatura – sem termo que lhe acompanhe e lhe delimite em funções, rechaçadas na maior parte das definições que constituem o conceito, sejam aquelas organizadas e difundidas pela crítica, sejam aquelas proferidas pelos criadores. “O poema é antes de tudo um

inutensílio”, é o que disse Manoel de Barros (1998, p. 25). E já disse também Paulo Leminski.

Entre uma e outra concepção empareda-se o ensino da literatura, que é distinto e envolve muitas outras demandas além das que foram refletidas até o momento. Uma coisa são os estatutos da literatura e da literatura infantil e infanto-juvenil; outra é o modo como a escola se relaciona com esses estatutos. Não que a escola esteja totalmente afastada dessas posições de poder e não seja um pouco responsável por elas. Pelo contrário; tanto as suas ações quanto a sua inação repercutem no modo como nos relacionamos com a(s) literatura(s). Este trabalho reflete sobre esses lugares distintos a partir de uma questão que, embora sem ser nova, aponta para uma fragilidade tanto do ensino quanto da literatura: por que, na escola, a política do “gosto médio” parece gerir as escolhas das narrativas de ficção? Estas se mantêm, assim, numa condição de “sem-lugar” definido a partir do papel secundário que lhes é designado. Essa designação não leva em consideração uma série de relações que constituem o reconhecimento do objeto literário *como* objeto literário, ou seja, sua indeterminação, sua incompletude, suas dificuldades, sua característica de resistir aos sentidos dados; enfim, naquilo que fustiga o senso comum, a relação direta, o exemplo bem dado. De fato, trata-se de reivindicar para o texto ficcional infantil e infanto-juvenil um lugar mais adequado, tendo-se como hipótese de que isso só seria possível se houvessem condições de leitura (instrumentalização crítica e teórica, como se queira) para tratar daquilo que lhe é próprio. Reivindicar a propriedade, nesse sentido, refletiria uma política de ensino distinta da que parece estar posta.

Peter Hunt, logo no início do seu livro *Crítica, teoria e literatura infantil* (2010, p. 19), afirma que “A literatura e a crítica literária parecem não ter relação com crianças e livros, mas o bom trabalho com literatura infantil depende, em última instância, de crítica coerente e judiciosa”. *Uma crítica coerente e judiciosa* ajudaria, inclusive, a compor os motivos por que não se devem escolher determinadas obras apenas para estar em consonância com as imposições ideológicas e mercadológicas dominantes.

E o primeiro risco consiste exatamente nesse movimento de escolha, de recolha, quando não há uma concepção crítica que *separe o bom do ruim*. Certamente, se tivesse que definir a palavra escolher, Adriana Falcão não diria que significa “selecionar, separar o bom do ruim; aproveitar (aquilo) que apresenta maior qualidade” (Cf.

Dicionário Houaiss). Talvez houvesse a aproximação com esse significado, mas, antes dessa proximidade, haveriam os jogos de sentido que fazem toda a diferença. Como é que se faz isso? Tentando imitar os passos de Adriana, sem a mesma competência, evidentemente, diríamos que “Escolher é uma roupa que lhe cai bem”, para dar ênfase ao saber que deve ser inerente a esse gesto. É preciso saber quando *não cai bem*.

O bombardeio das indefinições não ajuda muito. Desde o fim do século passado, no Brasil, com o surgimento dos Parâmetros curriculares nacionais, é forte o movimento de reorganização das disciplinas no interior da escola. Não se duvida da ênfase dada ao texto literário que deveria estar enxertado em todas as disciplinas, num movimento transversal que parecia inexistente até então. Entretanto, é possível que devido ao caráter de novidade, à falta de tradição de pôr à prova os procedimentos, o próprio sentido da literatura, que antes parecia claro, pareceu vacilar. Para dar conta de “servir” a todas as disciplinas, sobretudo às aulas de Língua Portuguesa ou àquelas atividades que substituíram disciplinas de caráter disciplinador, e mesmo atividades com o intuito de “aproximação” do aluno, o processo de escolher os livros de ficção que circulariam deixou de se basear, necessariamente, numa concepção de literatura.

Uma sensação desagradável de vale-tudo, que parece limitar a literatura à função de ensinar algo que não ela mesma, tem aos poucos gerado reações que questionam este estado de coisas. À medida que a escola corre o risco de tornar-se depositária de toda uma política do “gosto médio”, devem-se redefinir os pressupostos teórico-metodológicos que conferem razão à presença da ficção no interior da escola. Faz diferença, sim, uma concepção de leitura que sem se fechar num dogmatismo cego tenha condições de questionar os valores da política do “gosto médio”. Como beneficiário das vantagens do mundo contemporâneo, ao “gosto” médio só interessa aquilo que mais rápido pode ser absorvido: o *best sellers* que pode ser lido em qualquer lugar, a telenovela antes de ir dormir depois de um longo dia de trabalho, a música que compõe a trilha sonora dos fins de semana, o espetáculo que faz dar boas gargalhadas, o filme de herói que salvará o mundo da destruição etc.. De fato, estamos todos embebidos nesse movimento cultural. Relaciona-se, mesmo, com aquilo que, desde os anos 1950, convencionou-se chamar de cultura de massas, que, por sua vez, antes de se decretar o fim das utopias, muitas vezes funcionou como uma crítica à própria sociedade de consumo de que fazia parte.

Desse modo, não se defende aqui que a escola deva *lutar contra* as referências culturais de boa parte de seus alunos e, mesmo, de seus professores². A constituição de uma política de leitura diversa deve ser suplementar, e não complementar. É preciso instituir a diferença que não produz fechamento. Ao invés de se conformar com o mesmo, saber apresentar a diferença. Um saber que não pode dissociar-se de um saber-fazer. Num espaço de relações, fazer girar a roda dos saberes que não devem ser únicos nem estanques.

Existem aquelas mentiras que parecem verdades, para lembrar o título de Marisa Bonazzi e Umberto Eco. É uma das mais perniciosas para o ensino de modo geral e, mais precisamente, para o ensino de literatura constitui na crença de que o aluno não vai compreender nem se interessar por algo que esteja fora de seu campo de interesse imediato, sobretudo se estiver numa linguagem mais elaborada. Essa aparente tomada de posição a favor do *oprimido* historicamente abriga um mal disfarçado preconceito, pois, num outro sentido, significa defender que o aluno não tem condições de aprender para além do que já lhe está posto, já está *à mão*. A interdição cultural trabalha com a lógica de que poucos têm condição de usufruir todos os bens culturais, estando ao alcance apenas das comunidades em que esses bens circulam.

Não mostrar a figura de uva, se não houver uva em casa é um modo muito simplista de ler o legado de um educador como Paulo Freire, uma vez que para ele consistia em esclarecer por que não há uvas em todas as casas. Assim, trabalhar com a vivência e as experiências do aluno não significa trabalhar *somente com a vivência e as experiências do aluno*, mas, sim, constituir, juntos, essa vivência e essas experiências; colocar em trânsito o que se ensina, de modo que se possam restabelecer os próprios sentidos das instituições de ensino.

O contrário seria negar a necessidade da escola e o próprio sujeito em aprendizagem. Seria contentar-se em trabalhar com os restos de um saber que ainda está em formação. Daí a necessidade de uma tomada de posição do profissional em educação que trabalha com a literatura infantil e infanto-juvenil, tendo em mente que para se relacionar com a política do gosto médio é imprescindível uma concepção de ensino que possibilite fazer a sua crítica.

² Um pensamento um pouco diferente, e mais radical, é apresentado no texto “O lugar nenhum da literatura nas Aulas de Língua Portuguesa”, presente no livro *Ensino de Língua Portuguesa*, do qual Milena Magalhães é uma das autoras.

Um exemplo

Ainda que a escolha *caia bem*, as abordagens de leitura é que produzirão sentidos. Este é o segundo risco: a uniformização da leitura que tende a conduzir para um único efeito de sentido, geralmente simplificador. Numa de suas frases mais conhecidas no Brasil, Roland Barthes afirma que “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (1996, p. 18). O espaço que ele a profere é um espaço de ensino. Ou melhor, que antecede ao ensino, visto que se trata da sua aula inaugural no *Collège de France*, espécie de apresentação formal, oficial antes dos cursos propriamente ditos. Quando Barthes faz essa afirmação, dá prevalência à literatura; e não deixa dúvidas quando usa a palavra “monumento” para acompanhá-la. Essa presença, assim, não é de modo acessório. É o contrário.

E o que se vê, hoje, é uma indefinição. Em algumas grades curriculares do ensino fundamental, a literatura tende a desaparecer, estando presente nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, sem saber exatamente como trabalhar com essa disciplina, e diante de seu conteúdo extenso, a literatura fica em segundo plano. Ou é usada apenas para auxiliar na compreensão de alguma questão julgada mais relevante. Há, pois, uma crise *externa* resultante do desprestígio institucional da disciplina que exige políticas *externas*.

Ainda que essas soluções não surjam de imediato, o trabalho do professor deve partir da concepção de que como outras disciplinas a literatura exige um conhecimento sobre as suas especificidades. As noções de literatura podem ter mudado, e mudaram, mas ainda é válido, e é muito difícil que deixe de sê-lo, ter o que dizer sobre um texto baseando-se nas ambiguidades suscitadas por ele. Não precisamos nem reivindicar a qualidade estética, no que isso demanda um reconhecimento das relações de poder que definem, em larga escala, o que deve ou não ser considerado literatura. Para a discussão que nos interessa, basta pensarmos que todo discurso tem graus de simplificação e de dificuldade que servem a determinados fins. Basta. E se um texto de *literatura* for escolhido apenas para tratar de questões como racismo, intolerância, preconceito, desrespeito, velhice, ou seja, essas grandes redes temáticas do nosso tempo que por meio de decretos a escola é obrigada a trabalhar, a chance de se escolher um que chegue *direto ao ponto* tão rápido quanto possível é grande. No afã de responder às questões e

exigências de nosso tempo, uma leitura tão-somente temática reforça os preconceitos que se quer combater, ora pela ordem direta e autoritária dos textos, ora pela superficialidade da interpretação.

Essa superficialidade de interpretação é o que destitui a *ficcionalidade* da ficção. Tratada como um discurso assertivo, destinada a ensinar boas condutas, acompanhada por conselhos simplórios e ameaças nada veladas (“Viram o que aconteceu com Chapeuzinho Vermelho porque desrespeitou a sua mãe?”), a literatura perde seu poder de encanto e de sugestão. É preferível escolher livros que sugerem, sem dizer de modo direto. Pode ser um conselho, mas um conselho *insinuado* (Cf. “sugestão” no dicionário). A força da literatura infantil e infanto-juvenil está nessa insinuação.

Sobre a contenda referente à qualidade dos livros, Peter Hunt, ao fazer a comparação entre dois textos, afirma que “devemos tomar cuidado para não nos envolvermos nos argumentos esnobes sobre qual livro é melhor, pois isso depende do uso que se quer dar à obra” (2010, p. 129). Em seguida, referindo-se a um deles (*First Term at Trebizon [Primeiro semestre em Trebizon]*), ele nos indica que há livros que ditam seus modos de leitura, exigindo “pouca dedução”, com poucas informações cuja “familiaridade o torna previsível”. “Em vez de sugerir um público leitor, o livro prescreve o nível de leitura. ... Ele nem demanda contribuição do leitor nem fornece nada além da confirmação dos padrões do mundo ficcional” (2010, p. 129).

Quando falamos em política do “gosto médio”, referimo-nos a esse tipo de livro. Livros que, nas palavras de Hunt, servem para “distrair, passar o tempo, propiciar mais prática de leitura que desenvolvimento, reforçar estratificações sociais simplistas ...” (*idem*). Essa é uma fórmula muito comum que tem a ver com a própria ideia que o adulto faz da criança e do adolescente, visto como um ser que não tem a capacidade interpretativa do adulto. Que o modo de interpretar da criança e do adolescente é distinto do adulto ninguém pode negar, mas “a infância [nem a adolescência] não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável” (HUNT, 2010, p. 94).

Reticências

Talvez nunca a criança e o adolescente estiveram tão em evidência. No que se refere a produtos destinados a esse público, e isso inclui os livros, a oferta nunca foi tão grande. Importantes editoras do país oferecem um catálogo variado e sofisticado. Embora com relativo atraso, muitos desses livros chegam à escola, misturados àqueles feitos *sob encomenda* para atender ao gosto geral. No entanto, esse cenário não significa que estejamos, de fato, vendo a criança e o adolescente, uma vez que os diversos filtros que nos ajudam a compor a sua imagem, muitas vezes, impedem que esta seja visto para além desse filtro. E como vê-los *realmente*? Dando-lhes o direito à palavra. Isso não é apenas ouvi-los a partir da nossa experiência que, de imediato, relativiza o que eles têm a dizer. Ouvir exige o reconhecimento do outro na sua diferença; naquilo que parece ser mais distinto do que somos. Essa atenção ao outro impede o menosprezo do seu conhecimento e da sua potência de conhecimento e, por sua vez, pode impelir também ao conhecimento. Na hora de escolher um livro de literatura para trabalhar em sala de aula, o profissional em educação não pode perder de vista esse entrançado de relações que esgarçam os limites.

Referências

- ANTUNES, Arnaldo. **As coisas**. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. Trad. G. Faldini: São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1980.
- FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- RIOLFI, Claudia *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.