

A literatura infantil entre o palco e o público

The infantile literature between the stage and the public

Adriana Carolina Hipólito de Assis

Doutoranda em Literatura – UFSC

Mestre em Literatura e Crítica Literária – PUC/SP

adricarolbas@gmail.com

Resumo

O espaço da literatura infantil ganhou, nos últimos anos, importância *sinequa non* na medida em que os índices de letramento literário aumentaram. Os veios de compreensão teórico-prática dessa questão apresentam-se das mais variadas formas. Nesse contexto buscamos compreender como o corpo poético no tópico ficção e realidade são ministrados.

Palavras-chave: Espaço de Ficção. Literatura Infantil. Teatralização do Corpo Poético.

Abstract

The space of children's literature has gained in recent years importance *sine qua non* in proportion as the indices of literary literacy increased. The shafts of theoretical-practical understanding of this issue are presented in most varied ways. Within this context we seek to understand how the poetic body in fiction theme and reality are administered.

Key-words: Area of Fiction. Children's Literature. Play the Role of Poetic Body.

Introdução

Após 16 anos de Parâmetros Curriculares Nacionais (1996, 1998, 1999, 2002, 2006), no que tange aos Parâmetros de Língua Portuguesa, a lógica da inclusão/exclusão vigorou com o intuito de sanar os níveis de letramento no ensino visando, sobretudo, ao mercado de trabalho. Somente em 2006, devido às reivindicações para a reformulação do documento e, principalmente, pelos altos índices de letramentos múltiplos (ROJO, 2009), derivados do “esquecimento” da literatura nos PCNs, que os “gêneros literários” e a “literatura como leitura” foram inseridos aos Parâmetros¹. Com esse panorama de dez anos “sem literatura” e seis anos de “inclusão” dos gêneros, os alunos saíram disléxicos, com problemas de letramento literário e crítico, ou, quando não, retardados. Com a standardização no campo literário as discussões migraram para o âmbito da clínica e não para o espaço de ficção. Um contexto que, certamente, merecia ser estudado no sentido de se mensurar tal perda, uma vez que constantemente se desvia a compreensão do objeto a ser discutido.

A literatura infantil que deveria apontar para uma nova geração de crianças e jovens que compreendem a literatura de modo lúdico e icônico, para depois se transformarem em adultos leitores e críticos, vive esse contexto. As propostas vêm num crescendo saindo do foco, na medida em que as ações políticas delimitam sua abordagem. É o que ocorre, por exemplo, com a Lei 10.639, de 2003, que obriga a inclusão na literatura de “História e da Cultura Afro-brasileira” no currículo escolar. Com uma cultura miscigenada como a nossa é um contrassenso propor, no “frigor dos ovos” dos dez anos sem corpo literário nos Parâmetros, uma literatura “inclusiva” quando, na realidade, não se ministra literatura, mas um instrumento para se aprender a ler, pois não sabem ensinar a “forma poética”. Como ensinar questões formais quando não se sai de um panorama generalizante de tipos de textos para dar acesso a leituras? Ensinar a “temática” afro na literatura não insere o aluno no campo da literatura ou na forma poética, mas a uma questão extraliterária que não trata da dominante poética proposta por Roman Jakobson (1983). Somos um povo miscigenado, nossa “forma”, nosso corpo poético está prenhe de raízes multifacetadas desde a formação da palavra; não há uma forma só para “isso” ou só para “aquilo”, nossa forma é barroca.

Essas questões tornam-se secundárias quando o mais importante é discutir porque tem se tornado comum encontrarmos professores que confundem

o alunado no tópico ficção e realidade. O espaço entre o palco e o público – o básico no campo do literário – deve ser ministrado enquanto corpo poético; não é focando o negro como referente que entramos no espaço ficcional, ao contrário. O que possibilita mais uma vez o desvio desta questão para o âmbito da psicanálise, com leituras acerca do real. Está na hora de a literatura tomar pulso no sentido de firmar espaço no ensino, pois a consequência disso é mais letramento literário. Aliás, essa é a tônica de pesquisadores que estudam os vários tipos e níveis de letramento como Roxane Rojo (2009), que afirma que a cultura religiosa e o sucesso do livro didático estão mais presentes nas casas da população em geral do que a posse de um livro infantil.

O ponto fulcral para que esse quadro se modifique está para além do acesso ao livro: está em ensinar a criança e o jovem a ter prazer no jogo literário. E, para que isso ocorra, é preciso ensinar o espaço da ficção. Seria preciso, talvez, voltar aos formalistas russos, ao “[...] desejo de criar uma ciência autônoma a partir das qualidades intrínsecas do material literário[. ..]” (EIKHENBAUM, 1973, p. 5), para trazer à tona o espaço de ficção, a imanência do signo artístico, mas não exatamente com a concepção da forma poética que os formalistas tinham no passado, pois hoje os aparatos artísticos extrapolam os moldes daquela época. Seria preciso buscar a materialidade do corpo poético.

Olhar por dentro. . .

O paradoxo que se abre desde a proposta nos PCNs está justamente na demarcação do campo literário, atrelando-o a questões lecturais em concomitância à semiótica bakhtiniana, no tópico dos gêneros. Uma forma ambígua de vincular a literatura às tipologias textuais que são tão acolhidas nos estudos linguísticos e não tanto na arte. Há um falseamento crítico nas abordagens de cunho literário, pois a literatura, embora prescindida da língua, apresenta especificidades que na proposta desse documento não são aprofundadas. A literatura, neste sentido, estaria mais para a arte do que para a linguística. Logo, não se trata só de leitura no sentido de identificação (se poema, se romance, se bilhete) e/ou adequação de um gênero, o que *a priori* é importante, mas da apreensão teórico-prática da literatura.

Para Mikhail Bakhtin (1992), a concepção de gêneros literários associa-se, no sentido amplo, à heterogeneidade discursiva (oral e escrita). Sob essa ótica, os gêneros discursivos são compostos por “primários”, com um discurso mais “simples”, e, por “secundários”, classificados por Bakhtin como “complexos”. O gênero literário incorpora tanto as falas e as ações das personagens advindas do gênero primário quanto dos discursos científicos, ideológicos e literários próprios do gênero secundário. Do entrelaçar dos vários “tipos” de textos, as áreas de conhecimento giram no ato de apreensão lectural dos gêneros primário e secundário, contribuindo, assim, com a inclusão do alunado nos vários tipos de letramento.

Entretanto, existem alguns “senões” com relação à abordagem bakhtiniana. Um deles estaria no fato de Bakhtin desenvolver, essencialmente, o gênero do romance. O que acarreta em letramento multissemiótico, uma vez que não dá conta da hibridização dos gêneros, ainda mais na atualidade, que apresenta contornos digitalizados da forma poética, das performances do corpo poético: das fotos poemas, dos poemas visuais, sonoros, da presença incontestável do cinema (que nunca é abordado por dentro na literatura), da TV, do computador que extrapolam às poéticas verbais. O problema dessa ênfase está também na ordem da grande confusão que se faz no ensino quanto ao tratamento daquilo que é “verbal” e “não verbal”, nos quais o “não verbal” é complemento do “verbal” – geralmente elucidados por charges – ou, quando não, explicam que é “não verbal”, sem nenhum esclarecimento do por que daquela imagem ser poética e, sobretudo literária. É preciso rasgar o discurso para que outras formas sejam exploradas, para que a geografia do corpo poético, enquanto ícone, ou enquanto sensorialidade poética, transpareça. O corpo poético pode ser um “ponto”, como afirma Wassily Kandinsky (2005), que condensa possibilidades infinitas de formas, de imagens; e é também uma “linha”, um desenho, um corpo-prosa que está além da questão dos gêneros primários ou secundários advindos de Bakhtin, ainda mais na infância, momento no qual desenhar e escrever convivem num mesmo espaço de ficção.

O mais estranho na utilização da obra *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin (1992), como base teórica na inclusão da literatura nos PCNs de 2002 é não terem observado outros capítulos como os dedicados ao corpo interior e exterior. Neles, o corpo é observado, embora se restrinja à estética verbal, de modo plástico-pictural. “O corpo poético é uma consciência estética” que traduz ou representa – ao utilizar os discursos no ato da realidade – a consciência de

outro ficcional. O papel do leitor é o mesmo daquele que assiste a uma peça, na qual a palavra encena, teatraliza o ato discursivo de modo plástico. O corpo poético converge para o corpo do leitor, que participa porque se identifica catarticamente com a cena, com a imagem discursiva ou com o desenho encenado. Esta seria uma forma de aclarar que o espaço de um corpo poético é imagético, é plástico. Ajudaria a explicar também que essa cisão entre “verbal” e “não verbal” é quase inexistente quando se trata de literatura, pois tudo equivale a um ícone, à “face palpável do signo” que se presentifica como corpo poético. O mesmo ocorre no tópico denotação e conotação, que mais uma vez serve às tipologias textuais: se discurso jornalístico, é denotação; se poesia, é conotação. A forma como se ministra² a teoria e a crítica sobre literatura também deve ser prazerosa; o que temos é um didatismo que se fixa em torno do discurso utilitário *versus* discurso figurado. Poética não é só figuração ou uma questão de estilística.

Roman Jakobson (1995), embora se fixe numa lógica binária/diática, é o expoente máximo que aprofunda a relação entre os signos e os objetos propondo a materialização do signo por meio da função poética, utilizando para tanto o princípio de equivalência do eixo de seleção para o eixo de combinação. O eixo sintagmático combina os signos. Décio Pignatari, em *O que é comunicação poética*, utiliza como exemplo de combinação não a linguagem verbal dentro das leis da sintaxe, mas roupas: calça e blusa como sintaxe do vestir; e, como eixo paradigmático de seleção (o equivalente na palavra a imagens, ritmos, sonoridades inusitadas plasticamente) que seria: calça de linho ocre e blusa de decote moderno com estampa cubista. Um poema do vestir. Pignatari estende esse “trambique paradigma/sintagma” a todas as formas poéticas, até mesmo as gastronômicas:

Examine um cardápio: o que você vê ali? Estão agrupados (por semelhanças) os pratos que formam as entradas, as carnes, os peixes, os acompanhamentos, as sobremesas, as bebidas. Quando você escolhe uma certa entrada, uma carne, um acompanhamento, uma sobremesa e uma bebida para formar a sua refeição, você está montando um sintagma gastronômico. (PIGNATARI, 1989, p. 14)

Essa seria uma possibilidade de fazer a criança ou o jovem descobrir que a seleção e a combinação entre paradigma e sintagma não se restringe ao campo

verbal. Um “trambique” que pode ser observado como “imagem palpável” de um belíssimo prato servido pela personagem Anastácia (LOBATO, 1986), que certamente aguçaria os sentidos do leitor.

Tem sido cada vez mais difícil mostrar o que é uma imagem poética, olhar o mundo de modo estético-plástico é também selecionar e combinar. Hoje, essencialmente, os estudos literários convergem para a referencialidade do signo; não se trata de não ler o referente ou que o mesmo não exista em uma obra, mas quando fala-se de literatura a dominante é poética, é icônica. Dar ênfase ao referente³ extraliterário e não ao intraliterário é apontar para a realidade no sentido lato, e não para ficção. Não adianta assinalar a personagem Anastácia do *Sítio do pica-pau amarelo* de modo referencial, deslocando-a como exemplo pertencente à classe dominada, como “pessoa” estigmatizada que por ser negra só aparece na literatura como empregada doméstica; ou, propondo ao aluno colocar-se no lugar da personagem, retirando-o de uma leitura ficcional para o “real”. Isso acaba com o que há de mais encantador, lúdico e ficcional na personagem. Outra forma referencial, remanescente da década de 70 do século passado e que ainda faz o aluno “aprender melhor” copiando de algum livro didático a biografia do autor e não a pesquisar e compreender a obra.

Ainda que essa questão possa até ser estudada, geralmente o professor nunca leu nada sobre o processo de criação artística de uma obra aos moldes da crítica genética, por exemplo. Logo, a possibilidade de qualquer tipo de reflexão é nula. O aluno acaba procurando correspondência entre obra e vida real do autor, saindo mais uma vez do espaço ficcional, ou respondendo exatamente ao que o professor quer ouvir, uma completa alienação em relação à percepção do objeto artístico, quando a liberdade crítica literária é necessária desde a infância. Esse uso referencial serve só para criar problemas de letramento literário e crítico ao deslocar o papel ficcional da “personagem” de suas ações/funções para a “pessoa humana”.

Considerações finais

Seria interessante, por exemplo, nos perguntarmos qual é a forma da poética brasileira? É miscigenada ou afro-brasileira? A forma poética de um país diz tudo sobre a sua identidade, nos dá a geografia, a paisagem de uma nação. Uma marca estética define o repertório cultural, icônico, linguístico de um país. E qual é a

forma da literatura infanto-juvenil brasileira? Essa forma tem de estar circunscrita a uma intenção ficcional derivada do jogo de “faz de conta”, das brincadeiras diárias que, uma vez performatizadas, presentificam imagética e sonoramente o corpo poético. Não se trata de a criança simplesmente ler, é preciso saber como funcionam as regras do jogo ficcional, como o brinquedo se monta e desmonta. A criança entra nos bosques da ficção por que pactuou com o aprendizado. Ela sabe que as personagens podem morrer e renascer com outra forma, como ocorre nos contos míticos e de fadas, pois aprendeu a lógica poética de modo analógico, logo, um “ponto” geométrico pode ser lido como um poema concreto, ou pode ainda ser um “ponto” que a um “giro simples de compasso, num círculo se faz o mundo”.

Por que as crianças amam as aulas de educação física? Porque elas jogam com o corpo, se divertem. Não é diferente com a poética. Ler é um ato performativo, teatralizante. Engajamos o corpo ao texto. E não se trata de “entrar” no texto como uma *Alice no país das maravilhas* (CARROLL, 2009) no sentido psicanalítico, mas de saber que a literatura é o espaço de fantasia: é uma presença de uma ausência. O jogo do ficcionar está ausente para uma realidade concreta, mas presentificado enquanto objeto ou performance artística, ficcional. Portanto, “é preciso dar consciência do que é um corpo poético na literatura” para não nos restringirmos a discussões temáticas e referenciais e avançarmos na busca de uma “forma” miscigenada que inclua todas as vozes brasileiras. É preciso avançar no ensino da Literatura enquanto signo icônico, enquanto corpo poético.

Notas

- 1 A literatura infanto-juvenil está inserida nas revisões feitas nos PCNs +, de 2002, e nos PCNs do Ensino Médio, de 2006. O percurso da literatura infantil culmina no Ensino Médio. Logo, essa discussão é de importância maior, pois é na infância que se começa a ensinar o espaço ficcional.
- 2 Nestes últimos 16 anos de PCNs os professores se sentiram desobrigados do ensino teórico-prática da Literatura, pois a ênfase estava toda na lógica do educar para o trabalho.
- 3 Roman Jakobson (1995) explicita o referente apontando-o para uma orla extraliterária que comparece, na maior parte das vezes, como um signo denotativo, colocando assim no campo do real. Por certo que o referente também se manifesta onde predomina a função poética, logo o signo passa ter uma existência intraliterária. O signo artístico volta para si mesmo, permanecendo no campo do imaginário e do simbólico.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de Janeiro de 2003*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 10-01-2012.
- BRASIL. MEC, SEMTEC. *PCN + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- _____. *Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB)*. Brasília, 1996.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Brasília: MEC/SEF, 1998*.
- CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. RJ: Jorge Zahar, 2009.
- EIKHENBAUM, B. et al. *Teoria da Literatura - Formalistas Russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Citrix, 1995.
- _____. *A Dominante. IV: LIMA, Luiz Costa (org.) Teoria da Literatura e suas fontes*. RJ: Francisco Alves, 1983.
- KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LOBATO, Monteiro. *O pica pau amarelo*. SP: Brasiliense, 1986.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

recebido em 20 set. 2012 / aprovado em 11 set. 2013

Para referenciar este texto:

ASSIS, A. C. H. A literatura infantil entre o palco e o público. *Dialogia*, São Paulo, n. 18, p. 159-166, jul./dez. 2013.