

A literatura fantástica na educação brasileira: preconceitos, desafios e esperanças

*Fantasy literature in Brazilian education:
prejudices, challenges, and expectations*

Adriano Messias

Pós-doutorando em Tecnologias da Inteligência e Design Digital/
Doutor em Comunicação e Semiótica - PUC-SP - São Paulo - Brasil
adrianoescritor@yahoo.com.br

Resumo: A chamada literatura fantástica é presença marcante nas escolas brasileiras e uma atraente temática aos jovens leitores. Ainda que amparada por terminologias como “folclore” e “conto maravilhoso”, ela resiste ao antigo esforço de se tornar o ensino da literatura mais próximo ao gosto “realista”. O panorama cultural contemporâneo faz com que o livro impresso assuma um lugar de fetiche e de objeto cultuado, por um lado, ou de objeto substituído e em vias de esquecimento, por outro. Como se não bastassem os precários vínculos históricos dos brasileiros com os livros, somam-se aqui dificuldades de várias ordens e gradações para que uma obra literária chegue a seu provável leitor. Neste artigo, no qual escrevo como pesquisador, mas também como escritor de livros para crianças e jovens, apresento alguns pontos de reflexão sobre particularidades da relação da escola com a leitura e a escrita, em amplo espectro.

Palavras-chave: literatura fantástica; psicanálise; semiótica; monstros; educação.

Abstract: The so-called fantasy literature has a considerable presence in Brazilian schools and represents an attractive theme for young readers. Although supported by terminologies such as “folklore” and “wonderful tale”, it resists to the outdated efforts to become the teaching of literature closer to the preference for the “realism”. The contemporary cultural panorama makes the printed book assume a place of fetishised object, on the one hand, or an object replaced and left to oblivion, on the other. As if the precarious historical links of Brazilians with books were not enough, there are still difficulties of several orders and gradations for a literary work could reach its probable reader. In this paper, I write as a researcher but also as a writer of books for children and young people, and present some points of reflection on the particularities of schools with respect to reading and writing, in a broad spectrum.

Key words: fantasy literature; psychoanalysis; semiotics; monsters; education.

Nota bene

- A terminologia “literatura fantástica” é complicada, para não dizer impossível. Seu uso neste artigo se faz por conta da solidificação que o termo assumiu no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, no mercado editorial e no universo dos leitores. Para fins deste texto, entender-se-á literatura fantástica como sendo aquela que se refere a temas, personagens e formas monstruosas, mitológicas ou lendárias, de acordo com o senso comum. Apresento um estudo sobre o assunto em minha obra *Todos os monstros da Terra: bestiários no cinema e na literatura* (2016), notadamente nos subcapítulos *Fantástico, um conceito plural* (p. 31-33), *O fantástico na literatura* (p. 34-42), *Das dificuldades classificatórias* (p. 231-248) e *Fantástico, gênero evanescente* (p. 257-263).

1 – Vale nota, professora?

Ou será que a questão sobre o cuidado e formatação do ser humano
não se deixa mais formular de modo pertinente
no campo das meras teorias da domesticação e educação?
(Peter Sloterdijk)

*Onde está o fantástico? Em todo lugar e em nenhum lugar.
Depende, de algum modo, do ângulo de vista do espectador,
do leitor.
O fantástico existe sempre e somente para um olhar humano
e com relação a ele.
A natureza, antes da presença e da intervenção do homem,
não é em nada fantástica.
Ela é, simplesmente.
(Jacqueline Held)*

Aqui, escrevo como pesquisador acadêmico e como autor de mais de sessenta livros de ficção para crianças e jovens. Por conseguinte, para mim seria impossível, neste caso, separar o escritor do cientista. Minha experiência pessoal, que se atrela, por décadas, ao estudo e à prática da literatura infantojuvenil, direcionou-me a este breve texto ensaístico que deixa sobressair pontos de incômodo a respeito de um amplo panorama que engloba o ensino e as práticas de leitura e escrita

nas salas de aula brasileiras. Abordo, pois, problemas em cujo cerne habitam preconceitos e desafios para os que desejam pensar a educação.

Como toda história costuma ter um início – ainda que para fins exegéticos –, remonto ao humanismo burguês para abrir meu leque de considerações. Dele, herdamos uma certa “mística gramatical”, emprestando a expressão de Peter Sloterdijk (2000, p. 11). Ela percorre as culturas letradas há séculos, reforçada na “leitura obrigatória universal dos clássicos para jovens de ambos os sexos” (SLOTERDIJK, 2000, p. 12) – tanto na Alemanha, a terra do filósofo em questão, quanto nas terras do Hemisfério Sul.

No passado, “ler” e “escrever” (bem) eram decisivos para se classificar alguém como culto e ilustrado, mas não são mais verbos que ocupam sozinhos a linha de frente. Emparelhados, seguem “fotografar”, “filmar”, “gravar”, “jogar”, “programar”, “decodificar”, “conectar”, “plugar”, “postar”, “redesenhar”, dentre muitos outros. E há décadas já. Assim, pode-se dizer que o leitor clássico não existe mais e, se ainda sobrevive, não está sozinho em seu gabinete de livros. O próprio Humanismo e os modos de vida que ele engendrou são ficções, como dá a entender Sloterdijk, e, como tais, estas tendem a se transformar, enveredando por outros enredos, ou mesmo a desaparecer. De fato, o fim das coisas previamente estabelecidas ameaça o tempo todo os *Homines sapientes*, estes representantes de uma espécie há tão pouco tempo no planeta, mas que vive como se sempre tivesse reinado sobre ele.

Em meu entendimento, a grande histeria, tantas vezes colérica, que o denominado “fim do livro impresso” tem acarretado em discussões acaloradas desde alguns anos não é sintoma do término em si do prestigiado objeto em papel – claro que não. Ela traz no âmageo o disfarce da fobia que surge quando se pressente o vazio que se escancara no desfecho de toda era. Trata-se de todo um projeto de sociedade nascido com o Iluminismo e que rui ainda mais agora. Por acaso, coube a nós pertencermos às gerações de transição, mas muitos habitantes ainda deste século não vão se angustiar tanto com questões como as que nos assolam hoje em congressos, conferências e debates nas redes digitais. O suposto fim das coisas é o começo de muitas outras. Porém, o que atualmente esbarra nos problemas de leitura e escrita na educação fundamental é, em grande medida, o rechaço avassalador dos que não reconhecem as mudanças:

(...) é apenas marginalmente que os meios literários, epistolares e humanistas servem às grandes sociedades modernas para a produção

de suas sínteses políticas e culturais. A literatura de modo algum chegou ao fim por causa disso; mas diferenciou-se em uma subcultura *sui generis*, e os dias de sua supervalorização como portadora dos espíritos nacionais estão findos (SLOTERDIJK: 2000, p. 14).

O filósofo assinalava este estado de coisas em 1999, em um debate público na Alemanha, quando respondeu à famosa carta de Martin Heidegger, *Über den Humanismus*, datada de cinquenta anos antes. Sloterdijk não se enganou: quase vinte anos depois, a maquinaria que acompanha o ideal humanista se revela mais e mais enferrujada: por exemplo, as editoras colossais e massificadoras, as edições às vezes pouco cuidadosas *made in* China, a obrigatoriedade de se ler este ou aquele livro tido ora como “clássico”, ora como “da moda”, somadas à angústia de não se conseguir estar a par de tudo o que é publicado nas avalanches informativas em todos os formatos possíveis, são características e estratégias que insistem em servir a modelos que se desatualizam a cada dia.

Jaz, por detrás do véu da beleza que subsiste ao sonho do classicismo, a tese humanista de que leituras orientadas asseguram a domesticação do gênio, dos gostos e do temperamento, antítese do mundo da barbárie iletrada, antípoda do reino animal. Sloterdijk critica bravamente a “velha sociosfera”, na qual uma (europeia) “era da leitura” se transformou em uma espécie de “telepática república de eruditos” (cf. 2016, 241 *passim*), muitos dos quais detentores de um conhecimento eivado por uma postura *blasée* e superior, bem distante do que se reivindica hoje sob o termo “democratização do ato de ler”. Em suma: um *portrait* do leitor bem-nascido, historicamente distanciado do casebre de seu serviço.

Partindo desta breve reflexão sobre a decadência do Humanismo, enumero a seguir alguns problemas que persistem na compreensão da leitura e da escrita no ensino fundamental. Eles se abrigam sob os subtítulos “monstros em conserva”, “seres inconstantes”, “assombrações na fogueira” e “a colonização o leitor”. Considere-os interfaces de um mesmo escopo complexo.

2 Monstros em conserva

Hoje, experimentamos uma revolução antropogenética como nunca vista, decisória sobre nosso devir como a espécie causadora do labiríntico Antropoceno.

As antropotecnologias são, inexoravelmente, o destino daqui em diante. Tudo será passível de modificação: não apenas o sexo, o gênero e as habilidades, mas os suportes, as estruturas e as extensões (dos corpos, e, por conseguinte, das leituras que se possa fazer do mundo), cada vez mais. A inteligência artificial vem sendo testada a favor da farmacêutica e da medicina, e laboratórios de pesquisa garantem, como Prometeus de nossos dias, um prolongamento inimaginável para a vida humana.

Ainda assim, em muitas escolas, a leitura e o encontro com a literatura insistem em plataformas que não se sustentam mais: a leitura obrigatória e sem prazer de um determinado livro; a velha ficha de leitura; a biblioteca austera, fechada ou inexistente que tanto incomodava minha personagem Alice (2012); o exame para avaliar se o livro lido foi bem compreendido. Em 2004, quando Mário Prata tentou resolver oito questões sobre sua crônica *As Meninas-Moça*, texto que caiu em uma prova de vestibular de cinco anos antes, errou todas. Recebo com frequência e-mails de leitores adolescentes e de pais de pequenos leitores. Vários deles surgem angustiados com perguntas que são feitas em trabalhos escolares: “o que aconteceu ao personagem W?”, “onde se passa a história X?”, “qual o resumo do livro Y?”, “qual a mensagem do livro Z?”. Certa vez, recebi um questionário sobre um de meus livros: um entusiasmado professor havia apresentado diversas perguntas aos seus alunos, e confesso que achei complicado respondê-las. Imagino como deve ser desestimulante para o jovem leitor do século XXI ter de lidar com isso. Também passei pela mesma experiência em minha época de colegial, quando, para cada livro lido, eu tinha de apresentar um resumo para “ganhar ponto” e comprovar se a leitura de fato tinha se realizado.

A literatura infantojuvenil nacional nasceu atrelada à educação básica, o que se comprova em livros teóricos do assunto (SALEM, 1959; LAJOLO & ZILBERMAN, 1985; ABRAMOVICH, 1991; BRANDÃO, 1995; SOUSA, 1996; COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2005), os quais costumam apresentar uma alvorada cronologicamente bem demarcada para o tema, enumerando contos e textos curtos, sejam os de fadas, os jocosos, os populares – muitos dos quais de forte teor moralizante e exemplificador – como fundantes das aulas de leitura e escrita. Em um profuso cabedal de obras tradicionalmente utilizadas nas escolas, encontram-se matrizes impressas de narrativas que foram dotadas de fins paradidáticos, majoritariamente presentes nas salas de aula do nosso país desde a segunda metade do século XIX. Na forma de traduções e adaptações, tais seletas, coletâneas e textos preferidos

condensam fábulas de Esopo e La Fontaine, contos de Charles Perrault, de Hans Christian Andersen e dos Irmãos Grimm, incluindo também leituras de mais extenso fôlego, como *Telêmaco*, de Fénelon, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, os dois tomos de *Alice*, de Lewis Carroll, *Pinóquio*, de Collodi, as aventuras tecnofílicas de Jules Verne, as peraltices de Tom Sawyer, de Mark Twain, as sandices do Barão de Münchhausen, de Rudolph Erich Raspe – apenas recordando algumas das mais representativas. Cabe ressaltar que estas obras convivem ainda hoje com textos de autores contemporâneos de literatura infantojuvenil e ajudam a formar os acervos bibliográficos escolares. Em síntese, são histórias que dialogam, segundo expressão de Magalhães (1998, p. 41), com uma “criança generalizada” – ou seja, o próprio sujeito do inconsciente –, configurando uma malha literária de interconexões discursivas ininterruptas, tanto subterrâneas quanto explícitas.

Foi precisamente com a Imprensa Régia, em 1808, que tiveram início as publicações para crianças no Brasil, ainda que de forma irregular e inconstante. Porém, a literatura infantojuvenil ganhou fôlego na República Velha com livros cada vez mais pensados para o ambiente escolar, em temáticas imbuídas muitas vezes da melancolia, do ruralismo e do indianismo tardios, demonstrando o quanto o Romantismo, na prosa, e o Parnasianismo, na lírica, se alastravam pelo pensamento pedagógico e literário século XX afora. Na obra de Oscar Cirino (2001), está evidente que o reconhecimento da infância no Brasil seguiu o rastro de uma modernidade em atraso: apenas na segunda metade dos oitocentos nossas crianças ganharam alguma valorização, deixando de ser meras figurantes dos sertões bucólicos e dos terreiros escravocratas, exatamente quando profissionais higienistas e sanitaristas insistiam em classificar o infante como uma “entidade físico-moral amorfa, espécie de cera mole” (CIRINO: 2001, p. 32) a ser modelada pelo adulto. Portanto, dizer que, no Brasil, a educação infantil e a literatura para crianças formam uma parceria sólida desde o Império é uma constatação, ainda que muitos outros países tenham empreendido, em suas caminhadas históricas, a mesma simbiose. Há nisso pontos muito positivos, como a retroalimentação e o reavivamento de conteúdos lendários e mitológicos nas salas de aula, ainda que seja necessário reforçar que muitos dos textos literários basais em nossa história educacional assumem um pendor nacionalizante, dando prevalência, por exemplo, ao mito das três raças, em caudaloso intuito classificatório atrelado à angústia de querer saber-se como povo. Enumerar, classificar e rotular têm a

função de aplacar temporariamente um inquietante vazio que culturalmente carregamos desde a época colonial, o que comento adiante. Daí, sob a elástica aba do termo “folclore”, parte dos esforços de letramento privilegiam, também como estratégia discursiva e imagética, seleções de mitos e lendas tidos como autóctones, representados por figuras antológicas, como as sereias (Iara, Mãe d’Água), os seres da mata e do cerrado (Curupira, Caipora, Boitatá), os ogros (Bicho Papão, Cabeça de Cuia, Capelobo), etc., muitos dos quais contextualizados entre uma saudosa vida rural e uma urbanização incipiente (a exemplo do Saci e da Cuca). Também compartilho desses arcabouços saborosos de monstruosidades em minhas obras, desconfiando, entretanto, de que devam apenas assumir posições meramente figurativas no terreno do folclórico.

Os estudos da cultura popular ganharam relevo com o fortalecimento de várias nações europeias nos séculos XVIII e XIX. Um dos resultados disso foram as excelentes recolhas de contos ditos do “folclore”, esse neologismo já bem fertilizado, criado em 1846. Muitos personagens fantásticos compilados passaram, então, a compor um limbo prestigiado que forma uma espécie de bestiário acomodado em “nuvem” – emprestando aqui um termo do mundo tecnodigital – ou seja, o somatório da memória oral, dos textos literários e dos recursos das tecnologias das redes. Deste material de domínio público difundido pela internet e outras mídias, qualquer um pode lançar mão, e assim sucessivamente se encaminham repetições, renações e reinvenções narrativas. Entretanto, muitas vezes os personagens fantásticos nas histórias infantojuvenis sobrevivem em formatações um tanto cristalizadas que agradam a certa tradição pedagógica de datação “pré-modernista” (aqui, no sentido da denominação que se atribui usualmente aos períodos literários no Brasil). Em síntese, se jogarmos no Google a palavra “saci”, as primeiras imagens que aparecem são as que trazemos à mente de forma saudosista inclusive. Poucos se dão ao trabalho de verificar, justo na deliciosa obra de 1918 de Monteiro Lobato, intitulada *O Saci-Pererê: resultado de um inquérito* (cf. 2008), as variações inquietantes que o diabrete assumia por todo o Brasil.

3 Seres inconstantes

Como exemplo do reiterado afã de autodescobrimento e autoafirmação que parece se remodelar a cada decênio em ciclos de debate e festejo, temos um

comportamento que percorre contemporaneamente certo viés do mundo editorial literário: aquele que valida e legitima um texto escrito por alguém cuja origem étnica e/ ou geopolítica coincida com uma temática em questão. Por conta disso, do ato inicial de se criar literatura-fruição parece que se passa, sem perceber, a uma vontade de se fazer antropologia à moda de outras épocas, quando um esquimó ou um bosquímano era quem de fato poderia recontar suas histórias ao mundo, o que se contraporía, certamente, àquela lúcida insistência borgeana de também tratar, em sua escrita, dos rouxinóis, aves inexistentes nos telhados portenhos. Para ilustrar este meu ponto de vista, o leitor pode buscar o excelente texto *O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem* (VIVEIROS DE CASTRO, 2002: p. 183-264).

Tem valido, nos meios educacionais brasileiros, a velha premissa do senso comum: o que está mais próximo ao factual tem mais mérito, ainda que a própria História se enrede por trás da cortina da ficção. Já está por muito discutido que, detrás da criação “fantástica”, desvela-se o pesado o manto do “realismo” tão caro às artes no Brasil, como bem denuncia Luís Augusto Fischer (2007). Não nos esqueçamos que “la obra literaria no es un reflejo de la realidad, la obra literaria crea la realidad” (FRIDMAN, 2014, p. 16). Contudo, de praxe, ao lado de um desejo de denúncia social, costuma caber muito bem a acentuação da cor-local, da natureza intocada e do intimismo maneirista que às vezes degradingola para um ufanismo ingênuo – todas estas veredas bem apreciadas em nossas letras. Aqui se sente o peso da “identidade” – palavra que percorre abundantemente os escritos teóricos sobre pedagogia e leitura, como se fosse uma última e definitiva ancoragem para o pensamento. Sobretudo nos anos de 1990, estava em voga se discutir a busca de um eu nuclear, ou seja, a identidade pessoal (TURKLE, 1997; WOODWARD 2000; GIDDENS, 2002), bem como a noção de identidade vinculada às sociedades em rede (CASTELLS 2005) e à cultura (KELLNER, 2001; HALL, 2002; GOMES, 2004; BAUMAN 2006; CANCLINI 1997, 2005, 2006; MARTÍN-BARBERO 2005). Hoje, a questão da identidade torna-se areia movediça quando comunidades científicas só fazem discutir reiteradamente o esfacelamento do sujeito do pós-estruturalismo e o incerto devir do humano.

O derradeiro fôlego dessa invenção de alguns séculos chamada Humanismo parece se projetar no achatamento do humano ao nível dos outros animais e das coisas – o trunfo da ontologia orientada aos objetos –, aliado à complexa ecologia das redes e de um planeta imantado pela conectividade. Esta, sim, parece ser a

palavra que suplantará, mais e mais, as antigas interações mono ou dialógicas. Para além das estratificações e clausuras teóricas que os estudos sobre identidade nos trouxeram, tem-se agora o desafio de se pensar como os seres se aproximam, se repelem e produzem criações a partir da conectividade, em amplo sentido e uso. Não se trata, evidentemente, de ressuscitar nenhuma teoria como a de Gaia, de James Lovelock, mas, sim, de se tentar entender como o que já foi chamado de identidade está, de fato, em interação com outros elementos e, sobretudo, o quanto o conhecimento tem linhas de pertencimento bastante tênues, as quais ultrapassam e reconstróem vetores como etnia, sexo, gênero, cor da pele, nacionalidade, idioma. Neste sentido, pode-se afirmar que a grande questão que tem sido colocada em relevo no século XXI não é “o que é a identidade?” ou “o que é o sujeito?”, mas “o que é o humano?”, e, mais avassaladoramente, “o que sobrou do humano?”, em tempos de apocalíptico Antropoceno. Por conseguinte, os que empreendem ações pedagógicas e projetos que visam ao letramento devem se debruçar com urgência sobre reflexões em torno das velhas balizas que o controverso Humanismo nos legou.

4 Assombrações na fogueira

A insistente busca por uma “identidade nacional”, que conquistou adesão nos estudos e práticas educacionais há décadas, conduz a outra reflexão, atrelada aos subtítulos anteriores deste artigo. Historicamente, os textos de letramento no Brasil dão a ver uma categorização inconstante, posto que obviamente impossível, do “fantástico nacional”, tal como “lendas por região ou estado”; e/ou “lendas folclóricas”; e/ou “mitos e lendas”; e/ou “lendas indígenas”, “africanas” e “europeias”, etc. Ainda que se saiba que muitos dos contos tidos como de origem africana ou indígena não sejam mais do que adaptações dos mitos greco-romanos, dos cancioneiros, sagas e romances de gesta medievais, ou até mesmo dos contos populares dos então jovens estados nacionais europeus dos séculos idos, evidencia-se, neste ímpeto de se narrar nossas “histórias pátrias”, uma necessidade premente de se autorizar os contos brasileiros como oriundos dentre a profunda selva amazônica e a extensa relva dos Pampas.

Paralelamente, de maneira paradoxal, são registrados conhecidos episódios de oposição à exaltação desse “ideário nacional”: trata-se das polêmicas tentativas

de banimento de textos, personagens e autores que ameaçam, com seu poder sobretudo imagético, algumas pedagogias mais fortemente ligadas a fundamentalismos religiosos. Desta forma, localiza-se, ao lado da insistente colocação do conto popular e da narrativa cabocla na bibliofágica prateleira do folclore, a “demonização” de personagens que, até pouco tempo, eram simples integrantes do prolífico campo da literatura para crianças e jovens¹. Tem-se aqui um caso de “literalização da literatura”, ou seja, da interpretação “ao pé da letra” dos textos literários, como se esses pudessem entrar em jogo com o campo da “verdade teológica” requisitado pela religião, o que ilustra a enorme dificuldade que uma obra escrita tem para seguir seu caminho rumo ao jovem leitor.

Neste mesmo escopo, sobressai-se outro tipo de preconceito, muitas vezes proveniente dos próprios escritores e editores, para com os elementos imbuídos do conteúdo caipira e caboclo, considerados incipientes frente à onda importadora de vampiros e zumbis. Histórias fantásticas contadas por autores brasileiros comumente são acolhidas pela literatura infantojuvenil, onde conseguem garantir alguma sobrevida. Mais raramente, certas obras nacionais também ganham corpo na teledramaturgia. No mais, o fantástico produzido por aqui contará com grupos específicos de leitores e fãs, assegurando nichos editoriais. De alguns deles se beneficiam as editoras do tipo “pague para ser publicado”, que pululam pela rede há um bom tempo.

5 A colonização do leitor

Afeitas, portanto, ao “realismo”, muitas escolas tendem a se aliar facilmente a certa literatura que repudia, de modo geral, textos de aspectos fantasísticos, surreais ou absurdos. A argumentação é que uma narrativa com personagens sobrenaturais não seria capaz de oferecer a devida seriedade à formação do leitor, distraíndo-o dos problemas sociais e econômicos e fazendo com que este se perca em veleidades. Aqui, faz-se valer ainda a noção de que literatura deveria ter uma função normatizadora, ideológica e didática, presente na clássica dicotomia “trabalho sério” x “diversão”. Já comentei que muitas vezes um aluno não pode escolher, em sua escola, o livro que quer ler, e, quando o faz, ainda assim tem de demonstrar que a leitura foi proveitosa por meio de questionários e resumos que devem ser entregues ao professor.

Participando de feiras e salões do livro, sempre me encontro com grupos de estudantes. Por várias vezes, vi cenas em que o professor proibia terminantemente um determinado título para seus alunos, dizendo que eles não conseguiriam entender a história, ou que aquele livro não era adequado para eles por outros motivos (algumas vezes, havia o fundamentalismo religioso por trás do discurso professoral). O que se obtém com isso é uma traumatizante frustração e uma baixa autoestima por parte dos leitores.

A esse panorama, acrescenta-se que um livro, para chegar ao jovem leitor, muitas vezes tem de passar por vários crivos seletivos na própria escola e na comunidade, sejam eles os de primeira linha (a diretoria, a coordenação, os professores, os bibliotecários), os de segunda linha (os pais e avós) ou os de terceira linha (os próprios alunos, que se influenciam mutuamente). Os tantos mediadores que “interceptam a relação livro-criança”, segundo Palo & Oliveira (2006, p. 13), muitas vezes “(. . .) dificultam à criança a decisão e escolha do *que e como* ler”. Em meu entendimento, dever-se ia optar por uma leitura que trabalhasse de forma ampla o leitor, conforme também diz Michèle Petit,

“(. . .) longe das divisões estabelecidas que opõem, por exemplo, os partidários da leitura ‘utilitária’ aos da leitura de enriquecimento. Quando encontro palavras que me perturbam porque permitem expressar o que tenho de mais íntimo, assumo que isso é algo ‘útil’ ou é um ‘prazer’? Como disse Freud, talvez seja algo que está ‘além’ do prazer. . .” (PETIT, 2008, p. 39).

O que denuncio aqui, sob a égide da literatura fantástica no universo da escolar, foi de certa forma trabalhado, em sentido mais generalizado, em um texto de Magda Soares (2011):

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. Disse em tese porque, na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo,

pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (. . .). Esta exposição poderia, assim, discutir a inevitável e necessária escolarização da literatura infantil e juvenil, e como fazê-la de forma adequada; na verdade, toda a bibliografia prescritiva sobre a literatura na escola é uma bibliografia sobre como promover uma escolarização adequada da literatura: como se deve ensinar literatura, como se deve trabalhar o texto literário, como se deve incentivar e orientar a leitura de livros (SOARES: 2011, p. 6-7).

As práticas de leitura e letramento nas salas de aula evidenciam, assim, o paradoxo antropológico, pedagógico e funcional que se polariza em uma angústia e um mal-estar específicos de nosso país. Flagra-se, aí, um sintoma que pode estar indelevelmente ligado à hipertrofia patológica da instância cultural, por um lado, e à insistente regulação da vida pulsional do sujeito por outro, o que se deve a pedagogias aliadas à tradição e à colonização do corpo. Isso demonstra o quão Jacques Lacan estava correto ao pontuar, polemicamente, o verbo “educar” como um dos três impossíveis, ao lado de “governar” e “analisar”.

Para muitas escolas – em geral preocupadas em manter a tradição –, os quadrinhos, o cinema, os games, a internet, ou todos esses suportes e mídias juntos, já foram demonizados no passado – e alguns ainda o são. Os monstros são alvos fáceis dos críticos. Porém, pesquisas mostram que a violência e o medo simbólicos nas histórias não oferecem riscos, até porque permitem a elaboração das fantasias agressivas. E, de leituras despreziosas, podem até se transformar em objetos de estudo. A ansiedade em controlar a violência na vida “real” é algo do mundo dos adultos, e estes comumente não sabem como fazê-lo, decidindo pela censura dos conteúdos que chegam até as crianças e jovens. A incongruência é tamanha que muitas vezes os mesmos pais que proíbem os filhos de lerem um pequeno romance fantástico permitem que estes assistam na TV ou pela internet filmes de violência explícita e se empanturrem de salga-

dinhos artificiais e pouco nutritivos. Nas mídias, quando vemos debates que formulam perguntas grotescas do tipo “qual o efeito da violência dos jogos e dos filmes na vida das crianças?”, parece que por “crianças” entende-se uma massa amorfa e sem desejo, capaz de ser manipulada ao infinito. Estes debatedores ignoram inclusive a mais evidente função do monstruoso, que seria a catarse. Sabe-se que muitos dos adolescentes de fato violentos foram privados de infâncias em que pudessem imaginar livremente. Já houve inclusive empreitadas por se edulcorar, evangelizar, pasteurizar e pacificar canções de ninar, contos de fadas e parlendas, como se isso impedisse de fato a presença da agressividade entre os pequenos e os anestesiasse perante os dramas inerentes à condição humana. Esquece-se, com facilidade, que as crianças, como seres desejantes, são detentoras de raivas e ressentimentos, e precisam aprender a lidar com isso principalmente por meio da fantasia.

Frente às antigas questões da educação brasileira aqui enumeradas, depara-se com uma tecnologia urgente que a tudo transforma rapidamente, como mencionei. O futuro do livro impresso parece bem demarcado, considerando-se que as novas gerações estão cada vez mais adaptadas à virtualidade. O livro em papel de hoje e o disco de vinil de ontem sobreviverão como opções, mas não como suportes determinantes. Porém, o mal-estar que contamina o homem hodierno sinaliza que a adaptação é ainda a ferramenta que sustenta as espécies neste planeta, e não tem sido diferente com a nossa. O que será, não do livro, mas da literatura, em breve porvir, é um sinal de alerta para todos. Uma das esperanças é que entendamos de fato o papel das boas histórias e da convergência de tecnologias para avançarmos nesse quesito. Ainda sequer vislumbramos boa parte das possibilidades de interação com uma obra literária.

O que apresentei aqui foi um caleidoscópio de tendências, pensamentos, iniciativas e processos que interagem no que diz respeito à leitura de livros de ficção. A literatura fantástica, ainda que tenha um lugar de privilégio no mundo infantil e juvenil, ainda está por ser mais bem valorizada, em especial nas escolas. Pais e professores não podem se esquecer que, quando eles próprios viveram bons momentos em leitura prazerosa, fizeram talvez como o pequeno Nils, de Selma Lagerlöf, que se deitava toda noite em um ninho esquecido de esquilo, ou como o poeta mineiro, que fabricava seu elefante com os recursos que tinha.

Não há ninguém que seja imune a uma boa história. E a nenhuma criança se deve privar esse direito.

Notas

1. Outro importante ponto a salientar é o quanto, no caso brasileiro, uma cultura oral sustentada há quatrocentos anos perdeu terreno, de maneira quase abrupta, para as seduções da cultura eletrônica no século XX, quando o rádio, o cinema e a televisão tornaram-se os meios fundamentais para informar, divertir, e, por que não, proporcionar formas de leitura do mundo às populações rurais analfabetas, recém-assentadas nas urbes (anos de 1950 a 1980), cujas proles se aproximaram, a partir dos anos de 1990, da cultura virtual e digital, e, recentemente, da pós-digital. De acordo com Lucia Santaella (2003), as eras culturais que conviveriam e se influenciariam mutuamente nas diferentes sociedades humanas seriam: a da cultura oral, escrita, impressa, de massas, das mídias e digital. Ainda que a oralidade, avoenga das narrativas hipertextuais, ressoe nos textos da internet, em nosso país sobressai uma lacuna muito mal preenchida: a da cultura impressa que, no século XIX, época de seu surgimento nessas terras tropicais, era privilégio dos que integravam o mundo burguês e latifundiário, continuando como verniz de formação das elites nos períodos posteriores. O luxo do objeto livro está historicamente refletido na escassa frequência pelos leitores a bibliotecas (estas, quando existentes e atualizadas). Não é novidade que, no Brasil, o hábito de leitura é fraco, o que produz uma população leitora carente de maturidade crítica – e assim se cria uma viciosa redundância. Estes pontos nodais fazem parte de nossa realidade social, que sofre por séculos os revezes da baixa qualidade da escolarização pública e dos maus gerenciamentos de políticas e bens culturais.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil. Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BRANDÃO, Adelino. *A presença dos Irmãos Grimm na literatura infantil e no folclore brasileiro*. São Paulo: Ibrasa, 1995.
- CASTRO, Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- CIRINO, Oscar. *Psicanálise e Psiquiatria com Crianças. Desenvolvimento e Estrutura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil. Teoria. Análise. Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Teresinha. *Psicanálise com Crianças*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- FISHER, Luís Augusto. *Literatura brasileira. Modos de usar*. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- FRIDMAN, Pablo. Shakespeare, más allá de Shakespeare. In: *La máquina des-escribir. El sujeto entre-líneas*. Buenos Aires: Letra Viva, 2014.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

- _____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- _____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Editora DP&A: São Paulo, 2002.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder. As crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- LAGERLÖF, Selma. *A viagem maravilhosa de Nils Holgersson através da Suécia*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira. História & histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- LOBATO, Monteiro. *O Saci-Pererê: resultado de um inquérito*. São Paulo: Globo, 2008.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.
- MAGALHÃES, Sonia Campos. Novas velhas histórias. In: MENGARELLI (Org.). *Dos contos, em cantos*. Salvador: Ágalma, 1998.
- MESSIAS, Adriano. *Alice de A a Z*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- _____. *Todos os monstros da Terra. Bestiários no cinema e na literatura*. São Paulo: Educ, 2016.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil. Voz de criança*. São Paulo: Ática, 2006.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura. Uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PRATA, Mário. *O que é isso Ministro Paulo Renato?* Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/prosaepoesia/0056.html> Acesso em: 21 de março de 2017.
- SALEM, Nazira. *Literatura infantil*. São Paulo: Mestre Jou, 1959.
- SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.
- SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o Parque Humano. Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- _____. *Esféras I. Bolbas*. São Paulo, Estação Liberdade, 2016.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F148554%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FA%20ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20LITERATURA%20INFANTIL%20E%20JUVENIL%20completo.pdf Acesso em: 24 de fevereiro de 2017.

SOUSA, Edson Luiz André de (Org.). *Psicanálise e Colonização. Leituras do Sintoma Social no Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

SOUZA, Angela Leite. *Contos de fada: Grimm e a literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1996.

TURKLE, Sherry. *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de internet*. Barcelona: Paidós, 1997.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

recebido em 27 abr. 2017 / aprovado em 25 maio 2017

Para referenciar este texto:

MESSIAS, A. A literatura fantástica na educação brasileira:preconceitos, desafios e esperanças. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 21-36, maio/ago. 2017.