

Fundamentalismos religiosos & Educação: um enredo potencial à formação literária como direitos humanos

Roselete Fagundes de Aviz

Resumo


A pesquisa em que este trabalho baseia-se teve como objetivo contribuir com o conhecimento e com o diagnóstico das formas de violências, incluindo a violência/abuso sexual em contextos de “fundamentalismos religiosos”, em uma perspectiva cultural, histórica e sociológica. Como ponto de partida, buscaram-se histórias de vida de mulheres que sofreram na infância/adolescência algum tipo de violência em tais circunstâncias. A partir dessas narrativas, buscou-se fazer o levantamento de estudos em torno das questões referentes à infância, aos “fundamentalismos religiosos” e à temática da violência nesses contextos, para aprofundar as discussões teóricas sobre a temática, tendo sempre em vista possibilidades de debates sobre o papel que nela tem a Educação. A metodologia pauta-se na definição de uma coleta de base, representada pelas histórias de vida por meio de um blog, que foi aberto especificamente como instrumento digital para a criação, recolha e divulgação das histórias no contexto da referida pesquisa. Foi utilizado ainda um microblog (Twitter) como dispositivo de divulgação e participação, fomentando, assim, a discussão sobre a temática dos “fundamentalismos religiosos”. Dentre os resultados obtidos, concluiu-se que a Educação e o “Fundamentalismo Cristão” encontram-se naquilo que denominamos na pesquisa, “pedagogia do medo.” Nesse sentido, para pensar sobre o papel da Educação no contexto da temática pesquisada, este artigo traz a formação do leitor literário como educação fundamental, uma vez que formar leitores de literatura é contribuir para a compreensão de um importante tipo de conhecimento humano, ou seja, é relacionar essa formação aos direitos humanos (CÂNDIDO, 2004).

Palavras-chave: Fundamentalismos. Função da Educação. Formação do leitor.

Roselete Fagundes de Aviz

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

E-mail: roseaviz@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-3859-7397>

Recebido em: 24/06/2019

Aprovado em: 27/05/2021



Abstract

Keywords

Fundamentalism.
Function of
education. Educating
Readers/formation of
readers/literacy
education.

Religious fundamentalisms & Education: literary education and human rights

The objective of the research on which this article is based is to contribute to knowledge about and a diagnosis of forms of violence, including sexual abuse, in contexts of “religious fundamentalism” from a cultural, historical, and sociological perspective. The study began by looking for the life histories of women who suffered some type of violence under these circumstances in childhood or adolescence. Based on these narratives the study conducted a survey of research that addresses issues of childhood, “religious fundamentalism” and the theme of violence in these contexts to deepen theoretical discussions about the issue, always considering possibilities for discussions about the role of education in this realm. The methodology involved the collection of life stories of women by creating a blog specifically to serve as a digital tool for creating, collecting, and promoting the stories in the context of this research. A microblog (Twitter) was used as a tool for promotion and participation, to support discussion about the issue of “religious fundamentalisms”. The results allowed concluding that education and *Christian Fundamentalism* meet in that which we call in the study “a pedagogy of fear”. Thus, to consider the role of education in the context of the issue studied, this article presents education in literary reading as essential education, given that to educate readers of literature is to contribute to the understanding of an important type of human knowledge, that is, it is to relate this education to human rights CÂNDIDO, 2004).

Resumen

Palabras clave:

Fundamentalismos,
Función de la
Educación,
Formación del
lector.

Fundamentalismos religiosos y Educación: una trama potencial hacia la formación literaria como derechos humanos.

La investigación que fundamenta este trabajo tuvo como objetivo contribuir con el conocimiento y diagnóstico de formas de violencias, incluyendo la violencia/abuso sexual en contextos de “fundamentalismos religiosos”, desde una perspectiva cultural, histórica y sociológica. Como punto de partida, se buscaron historias de vida de mujeres que sufrieron en la infancia/adolescencia algún tipo de violencia en tales circunstancias. A partir de estas narrativas se realizó un levantamiento de estudios que suscitan debates acerca de cuestiones referentes a la infancia, a los “fundamentalismos religiosos”, y a la violencia en estos contextos para profundizar en discusiones teóricas sobre la temática, teniendo siempre en vista la posibilidad del debate sobre el papel de la Educación. La metodología se pauta en la recolección de datos, representada por historias de vida por medio de un *blog*, abierto específicamente como instrumento digital para la creación, recolección y difusión de historias en el contexto de esta investigación. Se utilizó un *microblog (Twitter)* como dispositivo de difusión y participación, fomentando así, el debate acerca de los “fundamentalismos religiosos”. Entre los resultados obtenidos, se concluyó que la Educación y el *Fundamentalismo Cristiano* se encuentran en aquello que denominamos como “pedagogía del miedo”. En este sentido, para pensar el rol de la Educación en el contexto del tema investigado, este artículo trae la formación del lector literario como educación fundamental, considerando que, formar lectores de literatura significa contribuir con la comprensión de un importante tipo de conocimiento humano. Es decir, relacionar esa formación con los derechos humanos (CÂNDIDO, 2004).

Introdução: Contextualizando a pesquisa

O presente artigo busca refletir sobre as contribuições principais da pesquisa de pós-doutorado que conduzimos entre 2017 e 2018, sobre “fundamentalismos religiosos contra meninas e mulheres: aculturação, violências e o papel da Educação”, especialmente no que se refere ao papel da Educação.

A pesquisa teve como *corpus* as análises das histórias de vidas de meninas e mulheres que sofreram/sofrem algum tipo de violência em contextos religiosos brasileiros. As histórias dividem-se em orais e escritas: as histórias orais foram registradas presencialmente, com o auxílio de um gravador, enquanto, as escritas foram enviadas para um *e-mail* disponibilizado especialmente para receber depoimentos a serem publicados no *blog* criado no âmbito da pesquisa. Os fragmentos dessas histórias foram tornados públicos nesse *blog*, o qual se constituiu também como um excelente instrumento de reflexão sobre a temática da violência contra meninas e mulheres nos contextos religiosos, a partir de uma multiplicidade de linguagens: literatura, dança, fotografia, cinema, dentre outras. Concomitantemente, colocava-se a temática em debate no *Twitter*.

Por “fundamentalismo religioso” compreendemos uma busca da Modernidade (SANTOS, 2009), ainda que existam diferentes concepções sobre seu início. Embora não seja possível precisar uma data específica, alguns autores localizam-na a partir do advento das Grandes Navegações, no princípio do século XVI. Dentre esses autores, está Boaventura de Sousa Santos, que trata a Modernidade como movimento histórico, cultural e social, cujos principais elementos são a expansão do mundo conhecido pela Europa seiscentista e o início da elevação da categoria mercado como principal motivadora das relações de poder, que inauguram, na sociedade da época, o crescente conflito entre comerciantes (plebeus) e a nobreza.

Outra pesquisadora indispensável à temática dos “fundamentalismos religiosos” é Karen Armstrong. Ela analisa os movimentos fundamentalistas que se desenvolveram em três religiões monoteístas: judaísmo, cristianismo e islamismo. Em seu clássico livro “Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo no cristianismo e no islamismo” (2009), ela expressa um dos conceitos de “fundamentalismos religiosos” do seguinte modo:

São formas de espiritualidade combativas, que surgiram como reação a alguma crise. Enfrentam inimigos cujas políticas e crenças secularistas parecem contrárias à religião. Os fundamentalistas não veem essa luta como uma batalha política convencional, e sim como uma guerra cósmica entre as forças do bem e do mal. Temem a aniquilação e procuram fortificar sua identidade sitiada através do resgate de certas doutrinas e práticas do passado. Para evitar contaminação, geralmente se afastam da sociedade e criam uma contracultura; não são, porém, sonhadores utopistas. Absorveram o racionalismo pragmático da modernidade e, sob a orientação de seus líderes carismáticos, refinam o “fundamental” a fim de elaborar uma ideologia que fornece aos fiéis um plano de ação. Acabam lutando e tentando ressacralizar um mundo cada vez mais céptico (ARMSTRONG, 2009, p. 11).

Para analisar as implicações desse movimento contra a cultura científica e secular que nascia no Ocidente e espalhava-se pelo mundo, esta pesquisa procurou mostrar como esses movimentos os quais estão entre os mais destacados e influentes, por surgirem de medos, ansiedades e desejos comuns, geram violências e opressões de dimensões contundentes, especialmente entre mulheres e crianças. Procurou-se compreender a relação entre a violência em contextos de “fundamentalismos religiosos” contra crianças, mais especificamente contra meninas, e o papel da Educação. Isso porque entendemos que a Educação, de certo modo, em virtude de uma ênfase na tolerância, tem negligenciado as manifestações de tais violências.

As violências concebidas e/ou praticadas no tecido social podem interferir nas relações educativas. As que são oriundas de contextos fundamentalistas religiosos podem ser caracterizadas como castigos físicos, maus-tratos, abuso sexual e silenciamentos, que são, por sua vez, produtores de fracassos na aprendizagem, evasão e repetência, no isolamento ou nos distúrbios de atenção. Esses processos que nem sempre deixam marcas visíveis são negligenciados pela escola em nome do discurso da tolerância. No entanto, podem gerar conflitos nas histórias de vida das crianças e adulterar sua infância, a partir de suas linguagens corporais, afetivas e cognitivas. A pesquisa deu ainda mais consistência a essas ideias quando coloca a escola, assim como os contextos fundamentalistas religiosos, como (re)produtores do medo. No caso específico de as violências contra crianças serem maus-tratos, violência sexual, dentre outras, o medo pode servir como uma “gramática” que ensina às crianças e aos adolescentes continuarem com o pacto do silêncio para não expor, não “agredir” quem os violentam.

Sobre o aspecto do medo, o trabalho da norte-americana Marlene Winell (2007) trouxe grande contribuição à pesquisa. Essa autora ampliou o debate sobre a temática da pesquisa ao colocar o “abuso espiritual” como uma categoria maior para a discussão da violência em contextos de “fundamentalismos religiosos”, uma vez que, para ela, o “abuso espiritual” agrega todas as outras formas de abuso, inclusive o sexual. Segundo a autora, a compreensão dessa categoria só se dá no campo da compreensão dos aspectos dos fundamentalismos que são mentalmente e emocionalmente manipulativos.

E é nesse campo das manipulações que a autora traz o medo como uma das mais potentes, especialmente em se tratando da formação da criança, uma vez que medo e coragem são faces da mesma moeda. Nesse sentido, os “fundamentalismos religiosos”, ao intensificarem a relação com o medo, trabalham contra a coragem. Dessa forma, regulam vontades de liberdade, matam a curiosidade, o desejo pela novidade, aspectos essenciais do espírito inquietante e criador, tão importantes na formação de uma identidade questionadora, esclarecida e livre.

A partir desse pensamento, como fazer essa reflexão sem pensar nas crianças oriundas de contextos de “fundamentalismos religiosos” que se inserem em uma escola pública dita “laica”, mas que, no entanto, ainda que tolere a legitimidade de determinadas práticas religiosas, nada faz contra a opressão legitimada, ao contrário, alia-se a elas quando reforça a cultura do medo ao ter como princípio uma “pedagogia do

medo”? Nesse aspecto, a proliferação do “discurso da tolerância” é apontada por Skliar (2001) como um dos problemas em relação à reivindicação da diversidade nas políticas educativas: “o que se tolera é o grupo, deixando sem resolver a questão da liberdade individual” (SKLIAR, 2001, p.134). Essa problematização foi o principal motor da pesquisa.

É interessante dizer que, no contexto deste estudo, as histórias de vida foram escolhidas como perspectiva metodológica por seu potencial de conferir às mulheres vítimas de violência um sentido ativista, de luta contra a injustiça. Ao colocarem-se em (ex)posição – “cenas, atos, figuras da disseminação”¹ – por meio de suas vozes, sentem-se envolvidas no processo de denúncia social do problema. Na mesma linha, contextualizamos o conceito de histórias de vida a partir de uma perspectiva feminista (WADI, 2012), no sentido de uma ciência desafiadora da sociedade patriarcal e da colonização discursiva, e assim resistir, uma vez que a grande reivindicação feminista consiste na reconfiguração de questões de âmbito aparentemente pessoal, situando-as no âmbito predominantemente político (NEVES, 2012).

Em nossa concepção, combater a opressão pela via da ampliação do conhecimento é possibilitar o reconhecimento e a escuta das vozes silenciadas, é mobilizar diversas vozes para que o mundo fique sabendo delas, o que diz respeito à interface Educação e Comunicação. Em se tratando de violência contra mulheres, dentre os diversos pilares em que se embasa a opressão da mulher, está a proibição de sua necessidade de contar a quem quiser o que desejar.

Sobre esse aspecto, a literatura tem sido um espaço profícuo de luta contra o silenciamento das mulheres em contextos de “fundamentalismos religiosos”, temática tão bem tratada por Alice Walker (2016), nas primeiras linhas de “A Cor Púrpura”: “É melhor você nunca contar pra ninguém, só pra Deus [...]” ou ainda, nas palavras de Maya Angelou (2018) em “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”: “Não existe agonia maior do que guardar uma história não contada dentro de você”.

Vemos, assim, alguns indicativos para a ancoragem de nossa defesa de que as histórias artísticas de vida, nas quais se encaixam a literatura, caracterizam-se como “lugar da voz” para essas mulheres, no sentido de que possam “contar a todo mundo” o que acontece em sua intimidade, indo ao encontro de outras vozes que a elas afinam-se.

Na perspectiva feminista, podemos pensar que as histórias de vida podem ser uma arma de resistência das mulheres, uma alternativa à história do processo de colonização, à geopolítica eurocêntrica que estabeleceu paradigmas epistemológicos, políticos, ontológicos e religiosos como verdades universais, promovendo uma fortaleza de invisibilidades e silenciamentos, que se manifestam de modo particular entre as mulheres.

Como resultado, nesta pesquisa, constatamos que dos movimentos desenvolvidos nas três religiões monoteístas: judaísmo, cristianismo e islamismo, o movimento cristão ainda é um dos que tem maior

representatividade nessa investigação. Nele, o “abuso espiritual”, por meio de manipulações, é o maior responsável pelas demais formas de violências contra meninas e mulheres nos contextos de “fundamentalismos religiosos”, e a pouca visibilidade do tema nas discussões acadêmicas e na Educação, em geral, são contributos para a recorrência dos casos e para a perpetuação do “abuso espiritual”.

Esta pesquisa chama a atenção, ainda, para o perigo da doutrinação na pequena infância (zero a seis anos de idade). Segundo Winnel (2007), as consequências da doutrinação religiosa são infinitamente mais danosas quando a criança nasce em contexto de “fundamentalismo religioso”. Para ela, os pais juntam-se às igrejas para induzirem as crianças (desde o engatinhar) aos sistemas de crenças. As estratégias utilizadas para doutrinar essas crianças indicam a profundidade do medo e da ansiedade que elas desenvolverão e o quanto esses dois aspectos estão interligados. Uma das questões para a qual a autora dá destaque é o ataque à imaginação das crianças, já que a técnica mais poderosa do fundamentalismo cristão é a tática do terror.

Ao argumentar sobre o fundamentalismo cristão, especificamente sobre a questão da doutrinação de crianças, Winell (2007) destaca as religiões rígidas cuja origem remetem ao “puritanismo”. Mais do que olhar para os aspectos históricos dessas religiões, a autora convida-nos a olhar para os métodos de persuasão que são reconhecidamente poderosos para o recrutamento e a retenção de seus membros. Aliado aos métodos, ela aponta alguns artefatos culturais, como livros, discos, hinários, programas (“infantis?”), que têm como objetivo maior manipular mental e emocionalmente seus adeptos.

Ao refletirmos que todas as questões consideradas acima foram essenciais para pensarmos qual o papel da Educação, poderíamos dizer que a pesquisa mostrou que a Educação e o fundamentalismo cristão encontram-se naquilo que denominamos de “pedagogia do medo”. Uma pedagogia contra a coragem, a esperança, a imaginação, a criação, o riso. Nesse sentido, para pensar sobre o papel da Educação no contexto dos “fundamentalismos religiosos”, este artigo traz a formação de leitores de literatura como dispositivo essencial para a abertura do pensamento.

Sendo assim, formar leitores de literatura, lembrando a lição do grande mestre Antônio Cândido, é contribuir para a compreensão de um importante tipo de conhecimento humano, ou seja, é relacionar essa formação aos direitos humanos (CÂNDIDO, 2004). Segundo esse autor, direitos humanos consiste em aceitar que aquilo que é indispensável para mim também o é para meu próximo. E não só direitos fundamentais, como alimentação, água, moradia, emprego, mas também ter acesso à boa música e à literatura de qualidade. Nessa perspectiva, para pensar os “fundamentalismos religiosos e o papel da Educação”, este texto foi organizado em três movimentos: 1) A Literatura e a Amorosidade; 2) A Literatura: na Amizade e na Liberdade e 3) Literatura: o elogio do riso.

Fundamentalismos religiosos e o papel da educação

A literatura e a amorosidade

[...] O que mais me preocupava era meu filho na escola. Eu ficava pensando em como ele se sentia, principalmente, em relação aos aniversários, porque as crianças da religião não podem cantar parabéns, nem comer o bolo que alguma criança leva. Essa era uma coisa que me preocupava muito, de como meu filho se sentia nesses momentos. [...]

*Antúrio*²

Encontramos no livro de Maya Angelou um exemplo prático daquilo que Winnel, uma das principais bases deste trabalho, retratou, em seu livro “Leaving the Fold: a guide for former fundamentalists and others leaving their religion” (2007) sobre “abuso espiritual” e de como ele se dá no campo da compreensão dos aspectos do fundamentalismo cristão, que são mentalmente e emocionalmente manipulativos.

É com o primeiro volume da autobiografia de Maya Angelou: “I Know Why The Caged Bird Sings” (1969), traduzida no Brasil sob o mesmo título: “Eu Sei Por que o Pássaro Canta na Gaiola”, pela editora Astral Cultural em 2018, que gostaríamos de pensar a temática deste estudo, especialmente, sobre o papel da Educação. Não só por contar a história de vida sofrida de Marguerite Ann Johnson desde a sua infância em contexto de fundamentalismo religioso cristão, mas, sobretudo, porque nesse mesmo contexto, Marguerite consegue sua libertação, que acontece proporcionada por um encontro particular entre duas pessoas extremamente diferentes.

Não é certamente por acaso que Maya Angelou começa sua autobiografia com um momento de humilhação pública na Igreja Metodista Episcopal de Pessoas de Cor. Certamente, também não é por acaso que, ao nome da igreja, foi necessário acrescentar a expressão: de cor.

Porém, no mesmo capítulo em que a autora inicia sua história-artística-de-vida contando tal humilhação perto de encerrá-lo, ela enche-nos de esperança ao dizer: “De toda forma, eu ri, em parte por causa da doce *libertação*; ainda assim, *a maior alegria veio não só de estar livre da igreja boba, mas de saber que eu não morreria de cabeça estourada*” (ANGELOU, 2018, p. 18, grifos meus).

Em sua autobiografia, Angelou (2018) conta sua história, a história da menina Marguerite que, aos três anos de idade, é obrigada a viver aos cuidados da avó paterna em virtude da separação dos pais. A menina e o irmão um ano mais velho, Baylei, tornaram-se leitores vorazes desde a pequena infância, na casa de uma avó que os doutrinava com a oração e a Bíblia, mas também exigia que fossem os melhores na escola. Então, uma das tarefas domésticas dadas pela avó a ela e ao irmão era ler autores da literatura (só não podiam ler autores brancos) e apresentar o resultado de suas leituras à avó. Angelou presenteia os leitores com essa sua confissão amorosa, já nas primeiras páginas da narrativa:

Durante esses anos em Stamps, conheci e me apaixonei por William Shakespeare. Ele foi meu primeiro amor branco. Apesar de eu gostar e respeitar Kipling, Poe, Butler, Thackeray e Henley, guardei minha paixão jovem e leal por Paul Laurence Dunbar (inspirador do título de seu livro),

Langston Hughes, James Weldon Johnson e “Litania em Atlanta” de W.E.B. Du Bois. Mas foi Shakespeare quem me disse: “Quando em desgraça, sem fortuna e afastado dos homens.” Era um estado com o qual eu me sentia muito familiarizada. Eu me tranquilizei quanto à sua brancura dizendo que, afinal, ele estava morto havia tanto tempo que não podia ter mais importância para ninguém. Bayley e eu decidimos decorar uma cena de *O mercador de Veneza*, mas percebemos que Momma nos questionaria sobre o autor e que teríamos que contar que Shakespeare era branco, e não importaria para ela se ele estava morto ou não. Então, escolhemos “A criação”, de James Weldon Johnson (ANGELOU, 2018, p.29).

No entanto, a vida de Marguerite sofre uma grande turbulência quando, aos oito anos, ela e o irmão voltam a morar com a mãe em St. Louis, e a menina é estuprada pelo namorado da mãe. Ela contou ao irmão, que, imediatamente, contou a sua mãe o incidente. O homem reconheceu sua culpa, mas acabou sendo assassinado pelos tios maternos depois de passar apenas um dia na cadeia. Na hora em que soube do assassinato, Marguerite ficou muda e não falou por cerca de cinco anos. Depois desse episódio, Bayley e ela retornaram aos cuidados da avó paterna em Stamps, Arkansas.

Um tempo depois do retorno à casa da avó paterna, Marguerite ficou impressionada com o interesse da Sra. Flowers por ela. A Sra. Flowers, que era uma mulher branca e de um nível econômico melhor que o da comunidade negra de Stamps, sabia que Marguerite era brilhante na escola e uma leitora voraz. Foi conhecendo esse lado de Marguerite que a distinta senhora convidou-a para ir a sua casa. Esse é um momento muito belo da narrativa, conforme observamos na cena abaixo:

O doce aroma de baunilha nos recebeu quando ela abriu a porta. “Fiz biscoito hoje de manhã. Sabe, eu tinha planejado convidar você para comer biscoitos e tomar limonada, para podermos ter uma conversinha. A limonada está na geladeira”. [...] Eram bolachas redondas e achatadas, um pouco escuras nas beiradas e amarelo-manteiga no meio. Com a limonada fria, eram suficientes para a dieta de uma infância. Lembrando-me dos bons modos, dei mordidinhas de mocinha nas beiradas. Ela disse que os fez especialmente para mim e que tinha alguns na cozinha que eu podia levar para casa, para o meu irmão (ANGELOU, 2018, p.124).

A menina estava confusa com tudo: primeiro o convite, depois, aquela recepção, o ambiente, as minúcias da casa da Sra. Flowers, bem como a descoberta de atitudes daquela mulher inimaginável para a menina. Marguerite havia aprendido muitas coisas sobre as pessoas brancas, este outro diferente, este outro depósito de todos os males. Talvez por essa razão, esse encontro tornava-se cada vez mais perturbador a cada ação inesperada, como a da cena a seguir:

Quando terminei os biscoitos, ela limpou a mesa e pegou um livro pequeno e grosso na estante. Eu tinha lido “*Um conto de duas cidades*” e o achei digno do meu padrão como romance. Ela abriu a primeira página, e ouvi poesia pela primeira vez na vida. “Foi o melhor dos tempos e o pior dos tempos...” Sua voz deslizava e se curvava pelas palavras. Ela estava quase cantando. Eu queria olhar as páginas. Eram as mesmas que eu tinha lido? Ou havia notas musicais nas páginas, como meu livro de hinos religiosos? Os sons começaram a cascatear delicadamente. Eu sabia, por ouvir mil pregadores, que ela estava chegando perto do final da leitura, mas não ouvi de verdade, a ponto de entender, uma única palavra. “O que você achou disso?” Passou pela minha cabeça que ela esperava uma resposta. O doce sabor da baunilha ainda estava na minha língua, e sua leitura foi uma bênção para os meus ouvidos. Eu tinha que falar (ANGELOU, 2014, p.125).

Relembremo-nos da história de Marguerite. Ela estava sem falar há cinco anos, em virtude de um trauma de violência, quando a Sra. Flowers entrou na vida dela com um plano. Assim, depois de ouvir, Marguerite respondeu somente: “Sim, senhora” à sua pergunta. A Sra. Flowers colocou seu plano em ação:

“Tem mais uma coisa. Pegue este livro de poemas e decore um para mim. Na próxima vez que vier me visitar, quero que você o recite”. Tentei, muitas vezes, procurar atrás da sofisticação dos anos o encantamento que encontrava com tanta facilidade naqueles presentes. A essência escapa, mas a aura permanece: ter permissão, não ser convidada a compartilhar das vidas particulares de estranhos, compartilhar suas alegrias e medos, era uma chance de trocar o vermute amargo sulista por uma caneca de hidromel com Beowulf ou uma xícara quente de chá com leite com Oliver Twist. Quando falei em voz alta “Esta é, com certeza, a melhor coisa que eu faço, que eu já fiz...”, lágrimas de amor encheram meus olhos pelo meu altruísmo (ANGELOU, 2018, p. 125)

Há, nesta exposição de Angelou, uma grande lição: a de que “sem amor, nós não somos seres sociais” (SOUSA, 2014, p.118). Percorremos um caminho no qual o amor se funda na significação do amor cristão propagado pelo fundamentalismo cristão (que, a nosso ver, não tem relação com o exemplo de Cristo). Mas como utilizar essa memória para fundar o chão da resistência e pensar na diferença do que se abriga em uma memória do amor humano, um amor que traz em si a dimensão do cuidado com o outro?

Naquele primeiro dia, corri colina abaixo e pela estrada (poucos carros passavam por ela) e tive bom senso de parar de correr antes de chegar ao Mercado. Gostavam de mim, e que diferença isso fez. Eu era respeitada não só por ser neta da Sra. Henderson e irmã de Bayley, mas por ser Marguerite Johnson. A lógica da infância nunca pede para ser aprovada (todas as conclusões são absolutas). Não questionei por que a Sra. Flowers me escolheu, nem passou pela minha cabeça que Momma podia ter pedido que ela falasse comigo. Eu só me importava de ela ter feito biscoitos para mim e ter lido para mim trechos do seu livro favorito. Era o suficiente para provar que ela gostava de mim. (ANGELOU, 2018, p.125-126).

Angelou (2018) provoca-nos pensar que, se não pode haver cuidado sem amorosidade, também não pode haver diálogo sem amor (FREIRE, 1980, p.83). Esse pensamento vem acompanhado de uma das primeiras lições dadas à menina no livro, naquela tarde, antes da leitura, enquanto a menina comia, o respeito ao saber da experiência do povo dos que não tinham tido acesso, como Marguerite teve, à leitura e à escrita –: “ela me encorajou a ouvir com atenção o que as pessoas do interior chamavam de bom senso. Que nos ditados populares havia a sabedoria coletiva de gerações” (ANGELOU, 2018, p.124).

Nesse ato, a mulher propõe à menina uma relação dialógica que Marguerite ainda não havia experimentado nem na família, nem na escola e, muito menos, na igreja: a Sra. Flowers propõe-se a falar *com* Marguerite e não *à* Marguerite. Essa mudança não se coloca apenas em termos de uma gramática da racionalidade, mas de uma fratura desencadeada pelo acontecimento. Dessa forma, Sra. Flowers vai ganhando a confiança de Marguerite ao mostrar fragmentos de sua humanidade.

A menina estava perturbada com tudo o que acontecia porque havia aprendido, principalmente com a avó, o que significava ser uma menina negra naquela sociedade. Se aquela mulher era membro da classe

dos opressores, como ela estava empenhada na luta pela sua liberdade, deslocando-se, assim, de um pólo da contradição a outro? A sociedade em que Marguerite vivia era aquela em que brancos e negros não tinham outro tipo de relação a não ser a de opressor e oprimido.

Talvez seja nesse momento que Angelou (2018) instala uma tensão cúmplice para com o leitor, como se tivéssemos que aceitar a ideia de que não é possível uma relação de amorosidade entre essas personagens tão paradoxais. Como se uma menina negra, pobre, abandonada pela mãe e pelo pai aos três anos de idade, depois – quando retorna aos braços da mãe é estuprada por um homem incapaz de qualquer compaixão – e uma mulher, adulta, branca, sem laços de família, não pudessem produzir um encontro novo, um acontecimento: acontecimento não como determinação, mas como liberdade” (MÉLICH, 2001, p. 269).

O que queremos dizer com isso? Por que nos parece estranha e perturbadora essa questão?

Talvez Derrida ajude-nos a pensar ao falar sobre a justiça:

O que chamo justiça é o peso do outro, que dita minha lei e me faz responsável, me faz responder ao outro, obrigando-me a falar-lhe. Assim é que o diálogo com o outro, o respeito à singularidade e à alteridade do outro é o que me empurra [...] a buscar ser justo com o outro – ou comigo mesmo como outro (DERRIDA, 1994, p. 9-10).

O advento da Modernidade instituiu e serviu-se de algumas estratégias a partir das quais denominou diferentes modos para que não nos sentíssemos responsáveis pelo outro, e um deles foi a regulação (SANTOS, 1997). Skliar, ao refletir sobre a questão da Educação, coloca o discurso educativo nesse lugar ao expressar:

Temos a impressão que em tempos atuais todo discurso educativo – e cultural, político, linguístico, etc. – deveria ter como origem e nascer das leis inexoravelmente. Em outras palavras: que a ética deve, por força, subordinar-se ao direito, que a linguagem da ética – isto é: a linguagem escolhida ao outro, do bem vindo, da hospitalidade – é secundária à linguagem do direito, que deveria olhar primeiro se “há” direito em fazer tal ou qual coisa para saber, depois, se nos sentimos responsáveis pelo outro. E isto é particularmente problemático na ideia em si mesma de que o que deve mudar na educação ou, para melhor dizer, no modo pelo qual entendemos a sequência a exercer na noção de “mudança educativa” (SKLIAR, 2017, p. 30).

Se partirmos do encontro entre Sra. Flowers e Marguerite para pensarmos em questões sobre o papel da Educação quando em relação à “violência dos “fundamentalismos religiosos” sobre meninas e mulheres”, perceberemos que uma delas concentra-se exclusivamente na ilegalidade da relação: a única relação possível entre uma mulher branca e uma menina negra naquela comunidade era a de submissão e exploração. Nesse sentido, é possível julgar e determinar que “a relação carece de amorosidade, isto, é, que a relação não é relação. Mas é justamente a amorosidade que alimenta uma relação que permite determinar sua própria “legalidade”. E essa legalidade sustenta-se na própria conversação, na própria relação de alteridade” (SKLIAR, 2017, p. 30).

Olhando por esse viés, não poderia ser “a violência do sistema jurídico” ou “a força da regulação” pela sujeição direta de todo ser humano à linguagem estrita e formal do direito um ponto interessante para

pensarmos a “violência contra meninas e mulheres em contextos de “fundamentalismos religiosos” e o papel da Educação”? Com efeito, a “laicidade da Educação”, por exemplo, não seria uma forma de sustentar a nossa não responsabilidade pelo outro e/ou a nossa justificativa pela tolerância? (SKLIAR, 2001).

Dois momentos na escritura de Angelou (2018) merecem ser apontados para pensar o papel da Educação – as relações educativas: a primeira diz respeito ao que já nos referimos anteriormente em relação à mudança gramatical – diferentemente de falar *ao* ou *à* é se propor a falar *com*. É desse aspecto que surge o segundo: *a procura de uma língua comum* (SKLIAR, 2017).

Quando, na Educação, abandonamos a criança porque já sabemos quem ela é, como é sua identidade – no caso específico do que estamos discutindo, sua crença religiosa, como mostra-nos a espígrafe que abre este tópico –, não nos responsabilizamos, de fato, pelo outro.

A sensação é a de que existe uma necessidade permanente na educação de identificar, essencialmente ou não, quem é o outro, como é esse outro sujeito, como é sua identidade, que é o que lhe falta e/ou faz falta, que o define, que problemas tem, o que faria com ele. Como se a educação fosse um tratado diagnóstico sobre qualquer figura de alteridade negativa – a infância, a juventude, os que não aprendem, os pobres, os estrangeiros, etc. – A obsessão pela identidade do outro impede que haja um olhar sobre *o que acontece entre-nós* (SKLIAR, 2017, p. 25, grifos meus).

A Educação pode assumir a intencionalidade desse esforço humano de um olhar sobre o que acontece “entre-nós” e não na obsessão pela identidade. A amizade que nascia entre Sra. Flowers e Marguerite é um belo exemplo dessa possibilidade: “Porque o que está em jogo ali não é tanto o que cada um é em si mesmo e por si mesmo, o que cada um pensa, o que cada um diz, e sim o que fazem efetivamente entre eles mesmos. Ali está a possibilidade da relação educativa” (SKLIAR, 2017, p. 25).

A Sra. Flowers não perguntou à Marguerite: “Como vamos fazer para você voltar a falar?” ou “Por que você não fala? Ou ainda “O que você sente?” Ela, simplesmente expressou:

Ninguém vai fazer você falar – possivelmente ninguém é capaz. Mas tenha em mente que a linguagem é a forma do homem se comunicar com os outros homens, e é só a linguagem que o separa dos animais inferiores”. Essa era uma ideia totalmente nova para mim, e eu precisaria de tempo para pensar nela (ANGELOU, 2018, p. 122).

Em vez das perguntas sobre o problema ou sua explicação, ela procura um elo entre ela e a menina, um elo que havia entre elas: um livro de literatura. E ainda mais: ela propõe ler em voz alta à menina. Tal gesto enche Marguerite de surpresa, preocupação, mal-estar: aquele era um livro que ela já conhecia. Lembremos, ela lia muito. A Sra. Flowers sabia o que estava fazendo. Ela sabia da importância da voz humana, sabia que “ler é bom, mas não o suficiente. Palavras significam mais do que é colocado no papel. É preciso a voz humana para dar a elas as nuances do significado mais profundo” (ANGELOU, 2018, p.122), mas isso ela não queria que Marguerite compreendesse na passividade das explicações. A Sra. Flowers sabia o que a menina seria capaz de compreender por ela mesma.

Marguerite aceitou o desafio. Assim, pôde compreender o acontecimento, não o acontecimento como determinação, mas como liberdade, como já pensamos aqui. O texto de Angelou (2018) mostra que, para compreender o acontecimento, é imprescindível deixar ser tocado. Nesse sentido, Marguerite mostra-nos o quanto “a compreensão é criadora de sentido, de um sentido que produzimos no processo mesmo da vida, na medida em que nos esforçamos para nos reconciliarmos com nossas ações e nossas paixões” (VILELA, 2001, p. 245).

Poderíamos dizer, então, que essas primeiras conversas entre uma mulher e uma menina assinalam e explicitam o que nos propomos neste tópico: “a dissociação cortante entre o vital e o escolar e, assim, a separação trágica entre o cuidado do outro, o cuidado de si mesmo e o descuido absoluto do outro” (SKLIAR, 2017, p. 35). A impressão é de que nada acontece na escola, de que nada se ensina na escola, como é possível que ali não conversem sobre a vida? Como é possível a nossa vida, as outras vidas não caberem na escola? (SKLIAR, 2017).

A escola, assim como Marguerite, perdeu a fala. Seu trauma pode ter sido a consequência da violência da doutrinação. Por essa razão, a escola não se abre para deixar que cada um possa compreender o acontecimento. Angelou mostra como isso acontece quando Marguerite enfatiza a diferença entre “ter permissão e ser convidada”. O “dar permissão” estaria na ordem da doutrinação. Hanna Arendt, ao argumentar sobre a doutrinação, expressa: “o endoutrinamento não pode senão reforçar ainda a luta de caráter totalitário contra a compreensão e introduz, em todo caso, um elemento de violência no conjunto do domínio político” (ARENDDT, 2013, p. 41). Nesse sentido, a escola necessita compartilhar das vidas particulares de estranhos. Talvez assim a escola pudesse sair desse lugar de doutrinadora, podendo dizer que ela não só se conecta aos “fundamentalismos religiosos”, especialmente ao cristão, mas também oprime.

A literatura³: na amizade e na liberdade⁴

Antes de irmos à Dinamarca espiarmos o estranho comportamento de certo rei e refletirmos sobre a criança e sua formação literária, convidamos o leitor a ir conosco ao Irã. O cenário é a sala de estar da casa de Azar Nafisi, ou melhor, da professora Nafisi. É assim que essa professora de literatura encontra-se com suas meninas e recomenda-lhes obras de ficção para falar das suas vidas. Na escuta e no silêncio barulhento da leitura, encontram suas vozes. O encontro acontecia sempre às quintas-feiras. No gesto de se despirem de suas burcas, ao chegarem à sala do encontro, mostravam-se inteiras por dentro e por fora. Na sala, fora do olhar do poder institucionalizado, a professora e suas meninas vestiam calças jeans e camisetas. Além de se maquiarem e rirem à vontade. Havia muita vida lá dentro.

O grupo de meninas, criado no outono de 1995, permaneceu em atividade durante dois anos e reunia sete das ex-alunas da professora Azar Nafisi, da Universidade de Teerã. Provenientes de famílias, em sua maioria, conservadoras e religiosas, outras, progressistas e seculares, “independente de suas origens, das suas crenças e de sua formação, seus dilemas eram compartilhados e se originavam do confisco pelo regime dos seus momentos mais íntimos e das suas aspirações privadas” (NAFISI, 2009, p. 393).

Nesse espaço privado, pela leitura de romances proibidos, escrevem suas histórias de vida, vividas em um lugar onde as mulheres conseguiram muitos avanços sociais, porém, com a Revolução de 1979, tornam-se subalternas social e espiritualmente em relação aos homens e também às principais vítimas do “fundamentalismo religioso”.

Pela linguagem literária, encontram um jeito de falar do que lhes afeta, do que lhes toca, do que vivem na pele: a opressão do islã. No texto lido, pela voz do outro, encontram sua própria voz. Durante os dois anos de leitura, vários livros passaram por suas mãos, dentre eles: “O Grande Gatsby”, de Fitzgerald; “Daysi Miller”, de Henry James; “Orgulho e Preconceito”, de Jane Austen, mas é em “Lolita”, de Vladimir Nabokov, que encontram suas vidas espelhadas. É nessa obra que refletem sobre suas vidas e sobre a vida da mulher iraniana na República Islâmica do Irã. Por que a identificação com uma obra tão polêmica?

Em “Lolita”, um homem maduro seduz e mantém presa uma menina de doze anos de idade. No entanto, nunca conseguiu fazer com que ela se entregasse verdadeiramente para ele, por esse motivo, o ato sexual transformava-se em estupro. Não seria exatamente isso o que sentiam as iranianas cada vez em que os guardas revolucionários abordavam-nas para verificar suas unhas: se estavam pintadas ou não, para conferirem se não estavam portando maquiagem ou para verificarem se ainda eram virgens?!

É assim que Nafisi aproxima Lolita das suas meninas. É assim que Nafisi aproxima Lolita de si mesma e de todas as iranianas, ou melhor, ao constante estupro a que as mulheres iranianas tiveram que se submeter após a revolução.

“Lendo Lolita em Teerã” (2004) é uma obra simples e envolvente. Transbordante de humanidade. Fala das iranianas, mas atinge os milhões de meninas e mulheres que vivem a opressão dos “fundamentalismos religiosos” todos os dias em nosso país. Quando abordamos esse tipo de opressão sobre meninas e mulheres, pensamos na professora Nafisi, que viveu a cumplicidade de uma relação amorosa com suas meninas ao possibilitar-lhes o encontro com a literatura, uma vez que, pela leitura literária se consegue viver a diversidade, o outro em suas múltiplas faces, como bem afirma essa professora revolucionária:

Para possuir a totalidade de uma vida, precisamos ter a possibilidade de modelar e de expressar publicamente mundos, sonhos, pensamentos e desejos privados, de ter constantemente acesso a um diálogo entre o mundo público e o mundo privado. De que outra maneira nós saberemos que existimos, sentimos, desejamos, odiamos e tivemos medo (NAFISI, 2004, p. 486).

Eis o sentido de uma educação literária, desde a pequena infância, como papel da Educação, quando colocamos em relação Educação & “fundamentalismos religiosos”.

Literatura: o elogio do riso

- O rei está nu!
Hans Christian Andersen

As crianças estão prontas ao riso.
Jacqueline Held

Ao propor uma educação não religiosa, ou melhor, uma “Pedagogia Profana”, Jorge Larrosa (2003) convida-nos a buscarmos as lições de liberdade nos textos e observar que essa pedagogia só é possível se nos enfiarmos na leitura: “en-fiar-se”. Essas lições implicam tomar novamente a palavra ao ler e escrever: essa é a lição. Essa pedagogia seria aquela que restitui as coisas à esfera do humano. Para esse aprendizado, a educação literária é essencial. Por ela, podemos chegar ao riso. À criança? Quem sabe?

Acreditamos na aprendizagem da leitura de literatura – compromisso da educação literária – como um grande potencial às questões relacionadas aos “fundamentalismos religiosos”, uma vez que essa educação tem um compromisso com a “formação da pessoa”⁵. Por essa razão, talvez, que os “fundamentalismos religiosos” e a literatura nunca se entenderam. Tais questões são relevantes no contexto da pesquisa realizada, especialmente, para perguntarmos com Hunt (2010, p. 112): por que é importante a educação literária desde a pequena infância? Como a criança produz sentido? Que tipo de significado produz-se de um livro? Será que seria diferente de como um adulto faz? Como poderemos responder a essas perguntas se não considerarmos o que dizem as crianças?

As respostas a essas questões parecem fundamentais para compreendermos o modo como as crianças leem o texto literário. O conto “A Roupas Nova do Rei”, de Hans Christian Andersen (1999), parece exemplar, nesse aspecto, por trazer a importância de considerar o que a criança diz. Hunt (2010, p. 112) argumenta que, em se tratando de literatura infantil, “com os leitores inexperientes, as dificuldades não residem nas palavras, mas em compreender algo que está por trás delas, embutidos na sensação”. O autor considera ainda que: “algumas das muitas perguntas sobre como as crianças entendem os textos só podem ser respondidas observando suas interações com os mesmos [...], ou seja, o que a criança traz para esse texto”.

No contexto desta pesquisa, necessitamos considerar o papel da educação (literária) na problemática dos “fundamentalismos religiosos”, levando em conta as obras de humor e, especialmente, as de humor fantástico, por duas razões: a primeira, porque o senso de humor é uma grande cura para o fanatismo (OZ, 2004, p.35). A segunda, porque são, por natureza, opostas aos textos funcionais, com mensagem didática, elementar e unívoca. Eis aí a importância de tomar como ponto de partida a educação

pelo riso contra a educação pelo medo, no sentido do significado da representação do carnaval em Bakhtin: uma vitória simbólica sobre o medo, a piedade e a paranoia, uma vez que alimentava o princípio da esperança, em uma época que apresentava inclinação para o desespero apocalíptico (BAKHTIN, 1999).

Mas, quais são as grandes fontes de prazer em um conto como “A Roupas Nova do Rei”, cujo elemento principal é o humor? Afinal, o conto trata do perigo das paixões humanas. No caso específico do conto: a vaidade humana – quanto maior a vaidade, mais tolos nos tornamos. O conto designa e dá forma artística a um dos maiores pesadelos humanos, indicando a nós, leitores, que não estamos sozinhos no nosso medo ou quando achamos que nossos “líderes” são loucos. Ao mesmo tempo, o livro exorciza esses mesmos medos, transformando o poderoso em vilão do conto, em objeto de riso e de escárnio satírico. Esse é o sentido de colocar a relação com medo semelhante à do carnaval em Bakhtin (1999).

Assim, escolhemos, no conto “A Roupas Nova do Rei”⁶, a fala da criança, personagem do conto, a qual nos surpreende ao dizer: “– O rei está nu!” para introduzir o passeio pela paisagem de uma história, porque traz ressonâncias significativas que orientam a reflexão que nos propomos realizar neste tópico. “A Roupas Nova do Rei” revela para nós a imersão na experiência de apreciação estética. E já que o humor é algo inerente à obra de arte, cabe falar sobre seu potencial na formação literária. “A percepção do humor supõe uma leitura em segundo sentido, essa leitura ‘entrelinhas’, que faz parte integrante do ato de ler visto em sua verdadeira dimensão e que deveria, enquanto tal, ser desenvolvido bem cedo na criança [...]” (HELD, 1988, p. 183). Nesse sentido, escutar a criança, na narrativa “A Roupas Nova do Rei” envolve o chamado amoroso ao riso e à aprendizagem da leitura literária.

Daí a importância da literatura na escola, considerando a diferença de texto literário e funcional; daí a importância da educação literária, a partir de critérios de seleção, livros que lhes apresentem uma diversidade de acontecimentos humanos em que as coisas não apresentem um só ponto de vista, mas múltiplas faces e possam ser encaradas de pontos de vista opostos: daí a comparação de que a literatura funciona como uma “escada com corrimão” (COLOMER, 2007), “que tira do leitor ao mesmo tempo em que o apoia, que se coloca em seu nível ao mesmo tempo em que lhe abre novos horizontes” (COLOMER, 2007, p. 139). Eis a importância do trabalho de construção compartilhada de significado na sala de aula, na biblioteca, na escola, no contexto da própria família.

Ao considerar a importância do riso, do humor na educação literária, Held (1988) adverte:

O humor, com efeito, não é nem plenamente natural, nem plenamente artificial. É um e outro. Está na criança presente em germe, mas se atrofia se não o alimentarmos [...]. Diante daquele que nega à criança qualquer capacidade de humor, estaríamos tentados a responder a incapacidade de se desligar do sentido próprio e da pseudo-seriedade aparente e imediata, a incapacidade de viver uma situação ou de ler um texto com outros olhos, se encontraria com muito mais frequência, no fim das contas, no adolescente já orientado, canalizado e diminuído por certa forma de ensinamento do que a criança pequena (HELD, 1988, p.186).

Mas prestemos atenção, o riso que a educação literária propõe

não é como aquele que se produz quando o pensamento sério descansa; tampouco como o componente que se defende da seriedade do pensamento; nem, sequer como aquele que luta contra o pensamento sério. O riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. É um elemento essencial da formação do pensamento sério. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos (LARROSA, 2003, p.170).

Considerações que, mesmo sem vontade de generalização prévia, conduz a algumas perguntas: por que a Pedagogia aceita tão raramente o humor? Por que essa Pedagogia leva a certa forma de educação – ou (de)formação? Tal atitude pode ser comparada ao que Larrosa (2003) explicitou sobre o riso e a Pedagogia:

Por que falar do riso? Primeiramente, porque a Pedagogia ri pouco. [...] Talvez meu objetivo em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico. E sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que o constituem, da sua gramática profunda. Que acontece, então, na Pedagogia, para que se ria tão pouco? (LARROSA, 2003, p. 171)

Bakhtin (1999) considera que a cultura do riso é a resposta à cultura do medo. A Pedagogia não ri porque, assim como os “fundamentalismos religiosos”, aposta no medo para poder dominar. Por essa razão, é moralista e dogmática e, muitas vezes, a sala de aula se parece com as igrejas (LARROSA, 2003), não suporta a cultura do riso por ser ela criativa, barulhenta e subversiva, questões tão bem problematizadas por Bakhtin ao afirmar que o riso demole o medo e a piedade de um objeto, deixando o espaço livre para uma investigação isenta (BAKHTIN, 1999).

Ao tentar pensar sobre a questão da Pedagogia e sua incapacidade de rir, Larrosa (2003) responde:

Eu tenho duas hipóteses. A primeira é que, na Pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é um campo constituído sobre um incurável otimismo. E o riso está sempre associado a uma tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo (LARROSA, 2003, p. 171).

O autor tem o cuidado de advertir que não está se referindo “ao riso previsto, ao riso adulator que segue às piadas do professor ou ao riso programado para que a matéria seja um pouco mais divertida e entre com um pouco mais facilidade.” Também considera que tampouco esteja se referindo “ao riso dos intervalos, da hora do recreio” [...] (LARROSA, 2003, p. 171). Assim como a criança em “A roupa Nova do Rei”, o autor diz: “Eu falo do riso que se mete desrespeitoso, irreverentemente, no domínio do sério [...]” (LARROSA, 2003, p.171). Esse é o riso que está para a criança, para a novidade da educação literária,

é um riso como autoironia (LARROSA, 2003), o qual possibilita uma distância entre o sujeito e si mesmo (HELD, 1988).

Ao considerar que “as crianças menores ainda não são marcadas por certa formação escolar e social e que entram rapidamente no jogo do humor, mesmo que nada as tenha particularmente preparado para isso” (HELD, 1988, p.187), podemos pensar que investir em uma educação literária poderia ser uma possibilidade de uma educação pelo humor como contraponto à vocação dos “fundamentalismos religiosos” de lateralizar o mundo, atitude que obstrui a capacidade de indagação e de pensamento.

Durante a trajetória do conto, podemos observar o quanto a criança de Andersen envolve-se com o todo da narrativa porque as crianças veem o todo da história o tempo todo. Querem interligar tudo. A criança do conto pode nos indicar o quanto, em um trabalho de educação literária – se olharmos bem –, a criança envolve-se com o que acontece aos personagens desde o início. No caso específico do conto de Andersen, o rei é quem completa a cena. Essa é uma questão de grande significado a ser considerada no ensino da leitura literária. Tais questões são relevantes, segundo Hunt (2010), porque “ações, reações e padrões de comportamento têm importância mais universal que os pormenores” (HUNT, 2010, p.109).

Esse fator parece fundamental quando nos propomos a perguntar como a criança aprende a ler literatura, uma vez que, no texto, existe o que está na superfície e outra camada que está abaixo. Nesse sentido, a importância de investirmos no humor, no riso. Por essa razão, ao falarmos o que é o livro, segundo Hunt (2010), não repetimos palavra por palavra, “fazemos nossa própria narrativa a partir do que o autor narrou e, provavelmente, seria mais curta: “O rei está nu!”. É isto que importa. O modo como se resume o que o leitor considera significativo indica a estrutura da história” (HUNT, 2010, p.109).

Ao criar uma comunidade de leitores em sala de aula, como propõe Colomer (2007), podemos perceber o modo como as crianças significam a literatura. Quais episódios podem influenciar no gosto do leitor. E o humor e o riso são os seus preferidos, porém, como argumenta a autora: “[...] Em nossa tradição educativa, os gostos e as reações dos alunos e seus julgamentos de valor nunca foram levados muito em conta. Foram considerados ilegítimos, um fruto derivado da escassa formação das crianças” (COLOMER, 2007, p. 145).

Para o espaço da leitura em sala de aula, essa dimensão da estrutura, então, não poderá ficar à margem quando pensamos na educação literária das crianças. Os padrões estruturais, segundo Hunt (2010, p. 109), “ressoam de resquícios culturais profundos, que talvez indiquem o que realmente consideramos valioso e constituam [...] as alternativas possíveis de o quê expressar, não meramente de como expressar” (2010, p. 109). São eles os responsáveis pelo sentido que o leitor gera. Ainda para a percepção da estrutura, observamos a importância de o(a) professor(a) chamar a atenção para alguns aspectos, principalmente

“quando a imagem proporciona o andaime para chegar a histórias mais complexas” (COLOMER, 2007, p. 94).

Mais do que uma simples fala da criança de Andersen, o que se faz necessário perceber é o quanto a criança valoriza a ação do rei. Tal aspecto apresenta-se como mais significativo às crianças. Segundo Hunt (2010, p. 137): “O modo como os textos são organizados e nosso entendimento dessa organização exercem um efeito profundo sobre como vemos o mundo [...] o mundo está organizado em visões de mundo ou ideologias”. Tais considerações são relevantes no contexto desta pesquisa, primeiramente por entendermos que a linguagem não é neutra, bem como, por verificar que alguns “fundamentalismos religiosos” investem significativamente na formação/doutrinação de crianças. Porém, quando nos deparamos com as considerações de Colomer (2007), como adultos e professores, somos provocados, uma vez que, na nossa leitura, apresentar *o rei nu* pode ter sido uma estratégia do autor para, pelo humor, desafiar a criança.

Nesse sentido, considerou Held (1988), “a quem pretender proteger a criança, pondo-a ao abrigo do que a ironia e o próprio humor podem ter de duro, ou mesmo às vezes de cruel, respondemos: a criança vive num mundo afetuoso?” A partir dessa pergunta, a autora responde: “Cultivar na criança o senso de humor – e algumas leituras contribuem para isso – é dar-lhe e torná-la menos vulnerável” (HELD, 1988, p. 186).

Como já dissemos, para uma proposta de educação literária, é necessário considerar o livro, mas também o leitor. O que a criança em Andersen nos mostra é que, para o entendimento do texto literário, uma parte do trabalho quem faz é ela, e alguns fatores é que mostram a diversidade de sentido que aparecem em tais falas:

Os significados literários são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos como denotativos; e assim os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem – todos os fatores que contribuem para a formação do sentido (HUNT, 2010, p. 106).

Tais considerações parecem ser fundamentais para compreender o porquê de Hunt (2010) insistir na necessidade de observar o que o leitor traz para os livros: atitude para com o livro; as atitudes para com a vida; o conhecimento e a expectativa com livros; o conhecimento e a experiência de vida; a formação e os preconceitos culturais; a raça, classe, idade e as atitudes sexuais “e inúmeros outros pormenores de personalidade, formação e educação. Tudo isso afetará o modo como produzimos sentido – o que entendemos e o que tomamos como importante” (HUNT, 2010, p. 111). Todas essas questões relacionadas ao texto literário estão também ligadas aos direitos humanos.

Espantamo-nos com a fala da criança: “O rei está nu!” Poderíamos perguntar o que explicaria a atitude dessa criança em relação ao rei? O que Andersen nos faz perceber ao trazer o humor, o riso para

esse conto? “Descritas humoristicamente, as personagens dos livros nos auxiliam a nos conhecermos melhor. Isso é verdade tanto para crianças quanto para adultos” (HELD, 1988, p. 183). A criança ri, uma vez que reconhece, na imagem do rei, algo não convencional ao contexto social. Os adultos tentam não a seguir, mas não podem deixar de rir, e aceitam sua consideração com bom humor. Nesse sentido, podemos concordar com Held (1988) que a educação pelo humor só é evidentemente possível em um clima de reciprocidade, em que os adultos também aceitem ser questionados. Tal atitude pode ser possível na “pedagogia do medo” tão própria à educação?

A educação literária pode trabalhar para a desconstrução do medo. Pelo humor e pelo riso de uma criança, Andersen, em “A Roupas Nova do Rei”, mostra a incapacidade que os adultos têm de rir quando julgam, por medo, não ser propício rir. Ao mesmo tempo, o rei, cego por sua paixão, necessita se mostrar à população porque ele acredita que só ele dá-lhe segurança. O povo necessita se manter assustado. Sabem quem é que manda. Porém, com a criança é que estava a autoridade: do latim, *autor*, aquele que causa ou faz crescer, aquele que é fundador, que institui uma mudança (DUSSEL; CARUSO, 2003).

Assim, não estamos querendo dizer, ao enfatizar o papel da Educação no contexto deste trabalho, que, para enfrentarmos a problemática dos “fundamentalismos religiosos” uma educação literária que valoriza o humor e o riso basta. Mas estamos dizendo que, diante das manipulações provindas desses fundamentalismos, em especial a manipulação pelo medo, escritores como Andersen, no conto supracitado, oferecem uma sátira destemida. Na ligação estreita que une fantástico e humor, textos literários como esse, aliado à formação literária representada pela criança que fala no conto, consistem no exorcismo cômico do medo. De uma maneira muito leve, eles dizem coisas muito sérias (como Bakhtin lembra-nos, quanto mais ria, mais profundo Rabelais ficava). Em razão da cumplicidade dos adultos com o medo de falar sobre a realidade que enxergavam, ao dizer que o rei estava nu, a criança viveu um trajeto de significações e serviu como libertadora do medo dos adultos. Essa criança diz a nós que as paixões do rei são risíveis, que nossos líderes são loucos e perigosos: “o rei está nu”. É a criança que remove a máscara para revelar o palhaço, e não o líder todo poderoso. E o riso da multidão tranquiliza-nos. Quando tomamos consciência de que pela literatura como elogio ao riso podemos enfrentar o medo, não nos sentimos mais sozinhos.

Considerações: imaginando outras conversas

Em tempos tenebrosos como este em que estamos vivendo: de valorização de uma só narrativa, de manipulações pelo medo, de militância pela educação domiciliar (*homeschooling*), será impossível, então, pensar no papel da Educação em relação às “violências contra meninas e mulheres em contexto de “fundamentalismos religiosos”? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isso implica regular sem resistência alguma o pensamento, a língua, a voz, a sensibilidade.

Se para pensar sobre o papel da Educação no contexto da temática pesquisada, este artigo traz a formação do leitor literário como educação fundamental, não podemos esquecer das palavras de Amós Oz ao defender que a imaginação é remédio contra o fundamentalismo. Para ele, quando falamos em “fundamentalismos religiosos” não podemos perder de vista a importância da literatura, “porque a literatura contém um antídoto ao fanatismo ao injetar imaginação em seus leitores” (OZ, 2004, p. 33).

No entanto, no contexto educacional, muito pouco se faz no sentido de uma educação literária. Embora o mundo da ficção seja fundamental para o ser humano, muitas pessoas passam pela vida sem nunca terem tido contato com esse outro mundo que a literatura apresenta. Antônio Cândido (2004) traz muitos argumentos em defesa de uma educação literária, ao mostrar o papel essencial que a literatura tem quanto à responsabilidade social, já que, por meio dela, muito se conheceu e denunciou.

Tais considerações do autor são extremamente significativas, especialmente por termos assistido ao grande descaso contra a maioria da população brasileira em relação aos seus direitos básicos, dentre os quais, à leitura literária, já que, nós brasileiros, “não queremos só comida”, queremos conhecimento, arte, felicidade. Queremos aprender a olhar o mundo com nossos próprios olhos e não pela perspectiva dos que (des)governam nosso país. Tal empreendimento constitui-se uma das funções essenciais da literatura.

Assim sendo, pensar na importância da formação do leitor literário como direitos humanos no contexto desta pesquisa, mais do que considerar a formação do leitor literário como um poderoso antídoto contra a “pedagogia do medo”, é compreendê-la enquanto formação das crianças e dos jovens como um importante conhecimento humano, direito há muito tempo negligenciado por essa pedagogia que, como já nos referimos acima, investe contra a coragem, a esperança, a imaginação, a criação, o riso.

O que a educação literária ensina é não ter medo de contar com o medo, ou melhor, que esse sentimento é inerente ao ser humano, o que é diferente de cultivá-lo como quer a “pedagogia do medo,” ao fundar um poder sobre o medo e produzir com isso mais pavor. Essa formação, entendida como processo, necessita ser iniciada, na primeira infância, especialmente naquilo que Colomer denomina como “compartilhamento de entusiasmo; compartilhamento da construção do significado; compartilhamento de conexões que os livros estabelecem entre si” (COLOMER, 2007, p.107). Esse compartilhamento acontece na “comunidade da sala de aula”, como defende a autora. É esse o sentido de pensarmos que a formação do leitor literário dá-se na “amorosidade; na amizade e na liberdade”; bem como rindo muito, ou seja, no “elogio do riso”. Isso não será possível em uma educação que pretende isolar crianças e adolescentes do mundo, mas sim, cada vez mais em (con)vivência e experiência com o *outro*, na possibilidade da conversa.

Segundo Dodson (1997, p. 96), ao entrevistar Margaret Atwood, a aclamada autora do livro: “O Conto da Aia”, ela afirmou que aposta na leitura literária e na conversa. Para esse autor, Atwood “acredita apaixonadamente que o poder de ler literatura, junto com o poder de falar sobre o que se leu, oferece uma saída para a opressão” (DODSON, 1997, p. 96). E para pensar sobre o alerta que o romance da autora

assume sobre direitos humanos básicos, como a alfabetização e a leitura, escutemos mais um poquinho a voz de Atwood como um alerta quando ela diz: “uma das coisas que os opressores gostam, e geralmente fazem, é negar [educação] às pessoas que estão oprimindo [...] Eles não querem que as pessoas que eles oprimem possam ler. [...] elas têm ideias se lêem ” (*apud* HINES, 2008, p. 69 - Tradução minha).

Uma educação que pense sobre a possibilidade da conversa: da união de duas raízes latinas: *cum*, que quer dizer “com”, e *versare* – “dar voltas com”⁷ o *outro*. Uma educação que se interroge sobre qual é o espaço para a conversação, sempre tensa e difícil, entre as diferenças nas instituições educativas – as conversações nossas com os outros e, ainda, as conversações que ocorrem entre os outros, que os outros mantêm entre eles mesmos (SKLIAR, 2017, p.35-36) –, não seria um princípio para pensar uma parte importante do problema do papel da Educação nessa formação que se converteu em doutrinação? Talvez assim nós possamos colocar a Educação a serviço da voz humana, que necessita soar para estar a serviço da justiça.

Notas

¹ DERRIDA, Jacques, 2001.

² ANTÚRIO. Entrevista: Histórias de Vida. Florianópolis, 2018.

³ Uma parte deste tópico foi publicada no Blog Somos Amadas, construído especialmente para a pesquisa.

⁴ Valha esta nota de rodapé como um reconhecimento ao texto de Jorge Larrosa: “Sobre a Lição”. In: LARROSA, Jorge.

Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

⁵ No sentido de Colomer (2007).

⁶In: Andersen, Hans Christian. **Histórias Maravilhosas de Andersen**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1999.

⁷ VIARO, M. E. **Por trás das palavras**: manual de etimologia do português. São Paulo: Globo, 2004.

Referências

ANDERSEN, Hans Christian. **Histórias Maravilhosas de Andersen**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1999.

ANGELOU, Maya. **Eu sei porque o pássaro canta na gaiola**. Tradução de Regiane Winarski. Bauru, SP: Astral Cultural, 2018.

ARENDDT, Hanna. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo, Companhia de bolso, 2013.

ARMSTRONG, Karen. **Em nome de Deus**: o fundamentalismo no Judaísmo, no Cristianismo e no Islamismo. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

ATWOOD, Margaret Eleonor. **O Conto da Aia**. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 1985/2017.

BAKHTIN, Mikhail M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec: Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura e Outros Ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

- DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A Invenção da Sala de Aula**. Uma Genealogia das Formas de Ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- HELD, Jacqueline. **O Imaginário no Poder**: as crianças e a literatura Fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1988.
- HINES, Molly. **Religious Fundamentalisms and the Systematic Oppression of Women**: Margaret Atwood's "The Handmaid's Tale". Tennessee, USA: VDM - Verlag Dr. Müller, 2008.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Cosac Naify: 2010.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed., tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MÈLICH, Joan-Carles. **A palavra múltipla**: por uma educação poética. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.269-280.
- NAFISI, Azar. **Lendo Lolita em Teerã**: uma memória nos livros. Tradução de Tuca Magalhães São Paulo: A Girafa, 2009.
- NEVES, Sofia. **Investigação feminista qualitativa e histórias de vida**: a libertação das vozes pelas narrativas biográficas. In: MAGALHÃES, Maria José et al (org.). *Pelo fio se vai à meada*: Percursos de investigação através de histórias de vida. Lisboa: Ela por ela, 2012.
- OZ, Amós. **Contra o Fanatismo**. Tradução de Denise Cabral. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SKLIAR, Carlos Bernardo. **Do cuidado com o outro à mudança educativa**: uma larva? Uma borboleta? Ambas? Ou nenhuma dessas? (sobre a borboleta). Revista Aleph, no. 28, ano 2017. Disponível em: <<http://revistaleph.uffbr/index.php/REVISTALEPH/art/printerFriend>>. Acesso em: 18 de junho de 2019.
- SKLIAR, Carlos Bernardo; DUSCHATZKY, Sílvia. **O nome dos outros**. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas na diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e Violências**: o que a escola tem a ver com isso? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2014.
- VILELA, Eugénia. **Corpos inabitáveis**: errância, Filosofia e memória. In: *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WADI, Shahd. **O ser das mulheres palestinas**: histórias de vida entre cusquices e rabiscos. In: MAGALHÃES, Maria José et al. *Pelo fio se vai à meada*: percursos de investigação através de histórias de vida. Lisboa: Ela por ela, 2012.
- WALKER, Alice. **A cor púrpura**. Trad. Betúlia Machado. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.
- WINELL, Marlene. **Leaving the Fold**: a guide for former fundamentalists and others leaving their religion. Berkely, CA: New Harbinger Publications, 2007.