

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



FILIFE RODRIGUES DOS SANTOS

**O controle da recepção de obras literárias na escola: o
caso de Monteiro Lobato**

“Versão corrigida”

São Paulo

2020

FILIFE RODRIGUES DOS SANTOS

**O controle da recepção de obras literárias na escola: o
caso de Monteiro Lobato**

“Versão corrigida”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Educação,
Linguagem e Psicologia. Orientadora:
Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Rc Rodrigues dos Santos, Filipe
O controle da recepção de obras literárias na escola: o caso de Monteiro Lobato / Filipe Rodrigues dos Santos; orientadora Neide Luzia de Rezende. -- São Paulo, 2020.
80 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Ensino de Literatura. 2. Leitura Literária.
3. Recepção estética. 4. Monteiro Lobato. 5. Caçadas de Pedrinho. I. Luzia de Rezende, Neide, orient.
II. Título.

Folha de Aprovação

Filipe Rodrigues dos Santos

O controle da recepção de obras literárias na escola: o caso de Monteiro Lobato

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

APROVADO EM: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Como o primeiro filho de uma família das classes populares a entrar numa universidade pública e a concluir um curso de pós-graduação, não seria possível numerar os esforços e nomear todas as pessoas, causas e condições que permitiram que esta pesquisa se realizasse. O meu agradecimento mais sincero a todas e todos que lutaram e lutam pela educação pública.

Aqueles que posso nomear, agradeço por estarem ao meu lado e me apoiarem em meus percalços e conquistas. A meus pais, Izilda de Fátima Rodrigues Santos e Francisco dos Santos, e a minha avó, Maria Rosa Batista Rodrigues, por permitirem que eu chegasse até aqui.

À minha orientadora, Neide Luzia de Rezende, por me acolher e ter me mostrado o caminho da pesquisa em Educação. Ao grupo de pesquisa Linguagens na Educação, e, em especial, à Vita Ichilevici, por ter me ajudado gentilmente no percurso da pós-graduação.

Às amigas e aos amigos que me apoiaram e estiveram ao meu lado: à Mariana Boujikian Felipe, pelas conversas, sorrisos e conselhos; a Marina Castellan Apocalypse e Larissa Maria Felipe Sobrinho, pelo apoio e força; a Daniel Losnach, pelo carinho.

Ao meu companheiro, Rafael Bendl, por estar ao meu lado e me apoiar sempre, por me mostrar onde o amor está quando creio que ele já não virá.

RESUMO

SANTOS, Filipe Rodrigues dos. O controle da recepção de obras literárias na escola: o caso de Monteiro Lobato. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa teve como objetivo tratar da recepção de obras literárias no contexto escolar considerando problemáticas sociais e teóricas que dizem respeito ao ensino de literatura e ao trabalho do professor. A partir da polêmica iniciada em 2010 sobre a obra do escritor Monteiro Lobato e da análise do livro *Caçadas de Pedrinho*, acusado de propagar o racismo, objetivou-se analisar as formas de abordar a polarização política e interpretação dos escritos do autor. Com a retomada de sua fortuna crítica e da relação entre a cultura nacional e as questões étnico-raciais que permeiam a polêmica sobre a obra do autor e afetam o trabalho docente, foram consideradas as tensões acerca das leituras da obra de Lobato e de sua figura no cenário nacional, numa perspectiva teórica sobre leitura, recepção da literatura e polissemia (ISER, 1978; BARTHES, 2005) assim como o a resignificação do ensino de literatura no contexto escolar (REZENDE, 2013; LANGLADE, 2013).

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Leitura Literária; recepção estética; Monteiro Lobato; *Caçadas de Pedrinho*.

ABSTRACT

SANTOS, Filipe Rodrigues dos. School and the reception of literary texts: the case of Monteiro Lobato. Master's Thesis. Institute of Education – University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This research aimed at analyzing the reception of literary works in the school's context, considering social and theoretical problems that concern the teaching of literature and the teacher's role. The research considered the polemics on the work of the Brazilian writer Monteiro Lobato, in which the book *Caçadas de Pedrinho* was pointed as racist and accused of spreading racism. Based on the controversy that began in 2010, the political polarization and interpretation of the author's writings, we analyzed how the relationship between Brazilian national culture and the ethnic-racial issues that permeate the controversy over the author's writings affect the contemporary reception of his work and its role in school. From the perspective of reception theory and polysemy (ISER, 1978; BARTHES, 2005) we addressed the teaching of literature and its reception (REZENDE, 2013; LANGLADE, 2013).

Key-words: Teaching of Literature, Monteiro Lobato, Reception Theory, *Caçadas de Pedrinho*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Academia Brasileira de Letras	ABL
Associação Brasileira de Literatura Comparada	ABRALIC
Conselho Nacional de Educação	CNE
Ministério da Educação	MEC
Programa Nacional Biblioteca na Escola	PNBE

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: <i>Educação, Literatura e Identidade nacional</i>	13
1.1 Monteiro Lobato e a Tradição	14
1.2 Todos contra todos: a polêmica sobre a obra <i>Caçadas de Pedrinho</i>	18
1.3 Uma comunidade (ou uma leitura) imaginada	24
CAPÍTULO II: <i>O texto na escola</i>	28
2.1 O texto literário e a escola	29
2.2 A recepção: o ato de leitura	36
CAPÍTULO III: <i>À caçada de um texto polêmico</i>	43
3.1 <i>Caçadas de Pedrinho</i> , de Monteiro Lobato	44
3.2 O narrador: um olhar de exceção à Tia Nastácia	45
3.3 Temas e problemas	46
CAPÍTULO IV: <i>O que lemos quando lemos Monteiro Lobato?</i>	49
4.1 Ler um homem em seu tempo	50
4.2 Ler o racista empedernido	54
4.3 Ler a iniciação harmoniosa da leitura (e a si mesmo)	56
CAPÍTULO V: <i>Tentativas, Tratativas</i>	62
5.1 Quem tem medo da Leitura Literária?	63
5.2 Efeitos políticos e consequências da polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato na prática docente	66
Considerações Finais	70
Referências bibliográficas	74

INTRODUÇÃO

Escolha e censura

The chained library, where a party of clergymen had gotten in easily, but where I had waited an hour and cajoled a verger before I even saw the chains.

Raymond Williams

Escolher uma obra com finalidades didáticas tem seus percalços e tensões. É nessa escolha que atuam forças que extrapolam os muros da escola e esbarram em questões éticas, morais e até mesmo jurídicas. À questão da escolha somam-se tantos outros aspectos que tornam a prática da leitura um campo de disputas políticas.

Essas disputas podem ocorrer devido à ideia, antiga e amplamente propagada pelo senso comum, de que a leitura de um livro ou texto leva, necessariamente, ao aprendizado e à tomada de posição por parte daquele que escreve, isto é, a ideia de que existe uma relação entre leitura e emancipação ou atuação política.

Se a leitura leva diretamente a um convencimento – em casos políticos, à escolha de um partido ou movimento – ela acaba por tornar-se também uma *ameaça* a ideias, grupos e organizações sociais. Dessa forma, o que se coloca frente à suposta periculosidade da leitura é o *controle*: seja da leitura ou da distribuição dos textos.

Este tipo de ação é muito antiga e diz respeito a sentimentos diversos nos grupos que dela sofrem ou praticam (FISHER, 2005); a censura evoca um imagético que está muito próximo, como foi o caso das ditaduras ocorridas pelo mundo na segunda metade do século XX, e, também, com muita força no Brasil, que levou à censura de livros, canções, manifestações.

A imagem, no entanto, que se coloca àqueles mais familiarizados com a história da leitura no ocidente, é de um próprio *Tribunal do Santo Ofício*, com critérios religiosos, políticos ou éticos, no qual se determina um *index librorum prohibitorum*. A distância entre tais proibições, que afetaram o imaginário relativo à leitura, coloca-nos frente a uma decisão que será sempre controversa. As tentativas de proibição, ou formas de censura, não tomam a praça pública ou incendeiam-nos com tanta frequência como antes, mas, apesar da mudança, ocorrem ainda com suas próprias especificidades.

A primeira questão que se coloca socialmente, relativa à proibição da leitura, está no campo da *moral*, porque diz respeito às formas e ideias que são tomadas a partir de critérios religiosos, locais e, necessariamente, arbitrários. Entre eles está a proibição de publicações que explorem a temática de

sexualidade, especialmente no que tange às minorias e às práticas consideradas, por critérios moralistas, como não naturais.

Dessa forma, a proibição de caráter moral considera os leitores mais jovens como noviços, que têm sua segurança ameaçada pela leitura de textos que os levariam às práticas malvistas pelos critérios morais. Este tipo de proibição pode ser observada, recorrentemente, do *index librorum prohibitorum* às recentes ditaduras.

A segunda questão relativa à censura está no campo *político*. O medo da cooptação através da leitura – o da mudança ou da revolução – é um dos motivos que tem trazido o medo da leitura através dos séculos. A ideia de uma emancipação pela aquisição de saberes oriundos da leitura é frequentemente utilizada tanto por aqueles que buscam o progresso quanto pelos que desejam detê-lo.

Exemplar desse processo, no Brasil, é o escritor Monteiro Lobato que, em meio ao século de profundas mudanças políticas e sociais, foi acusado de tentar corromper as crianças e levá-las ao Comunismo, dado o caráter científico de alguns de seus livros. Em *A silenciosa algazarra*, de Ana Maria Machado, a escritora descreve como se deu um desses casos:

“Lá, um dia, no pátio, foi feita uma fogueira de livros de Monteiro Lobato que tinham nos pedido para levar de casa. Não todos. Mas lembro de dois que eu já havia lido: *Viagem ao céu* e *História do mundo para crianças*. Não eram os meus, porque minha mãe não deixou que eu levasse nada. E tornou a me instruir para não falar no que tínhamos e líamos em casa. Perguntei à professora o motivo daquela fogueirinha – pequena, apenas de alguns volumes. Ela era carinhosa e foi muito paciente. Explicou que ler aqueles livros era pecado e que Lobato era comunista (coisa cujo significado eu não sabia e que só mais tarde vim a saber que ele não era)”. (MACHADO, 2009, p.199)

Embora mais próximos de nós e distante da inquisição, a imagem do fogo, do controle e da opressão aos olhos de uma criança, misturando política e religião, Comunismo e pecado, enfatizam o campo semântico que normalmente envolve os casos de censura ideológica. O caso de Lobato é exemplar pelo fato

de consolidar dois motivos que levaram a censura: o critério moral de proteção dos alunos, vistos como "noviços", e o critério político, este mais influenciado pelo contexto socioeconômico do período, com o medo da "ameaça" comunista.

Esse processo político, embora pareça uma chocante realidade da primeira metade do século XX, tem se repetido recentemente no Brasil. Podemos observá-lo de várias maneiras, tomando lugar nas discussões políticas que se tornaram muito polarizadas desde a tomada das ruas nos movimentos populares que ocorreram em 2013 (SCHWARCZ & STARLING, 2015).

Com o movimento que ocorrera, inicialmente com uma demanda difusa, os ideais políticos concentrados numa luta ideológica começaram a se delinear em volta dos polos de *nacionalistas*, colocando em oposição o que, no senso comum, seria definido como direita e esquerda. Foi gestado, nesse ínterim, o projeto *Escola sem partido*, do qual movimentos políticos, associados à direita, começaram a se posicionar contra as aulas e leituras que seriam doutrinadoras e de "esquerda".

Aqui aparece, novamente, um medo de uma formação cidadã que toma como critérios políticos aquilo que, por movimentos como o *Movimento Brasil Livre* (MBL), seria equivocado, "comunista" e "esquerdista". Um dos ataques do MBL, que ocorreu principalmente nas redes sociais, visava criticar os livros didáticos utilizados nas escolas públicas, que enalteceriam figuras tomadas como progressistas e convenceriam os estudantes a uma posição político-ideológica¹.

Esse movimento de censura e controle vai ao encontro da ideia de que o ensino seria o meio de formação e controle ideológico principal na dinâmica social. Além da questão política, o movimento também trouxe à baila a censura de motivação moral defendida por forças religiosas nacionais e outros movimentos políticos e religiosos, que nomeiam o "esquerdismo" e a "ideologia de gênero" como elementos a serem eliminados.

Uma terceira questão relativa à censura, de contornos jurídicos, é o critério *ético*. Este diferencia-se do simplesmente moral, pois não diz respeito à

¹ Esta ideia é recorrente nas redes sociais e nos debates públicos, embora haja uma confusão teórica entre *política* e *ideologia*, aqui tomada pelo senso comum.

arbitrariedade dos valores, mas, sim, a um ideário universal, que é, por muitas vezes, associado também aos Direitos Humanos.

Esse critério tornou-se evidente com o avanço dos movimentos de direitos sociais, principalmente os que tomaram lugar nos Estados Unidos da América. O contexto estadunidense da década de 60 deu lugar a uma série de movimentos que levaram a uma profunda revisão cultural e, também, a várias formas de embate. A revolta de *Stone Wall*, o movimento negro americano, o movimento feminista e, posteriormente, a formação de grupos de luta latina.

Mesmo após o chamado *Backlash politics*, no qual grupos conservadores tiveram profunda atuação política de modo a agir contra tais movimentos, grande parte dos avanços trazidos pela luta social tornaram-se pautas importantes e, no contexto universitário, levaram a uma renovação epistemológica.

As críticas às obras de Joseph Conrad são exemplares, neste caso. Chinua Achebe, expoente da discussão no mundo anglófono, rejeita a inserção de uma obra como *Heart of Darkness* na lista dos “mais importantes romances de língua inglesa” (ACHEBE, p. 255, 1977). O questionamento de Achebe decorre da representação e do esquecimento das questões étnico-raciais no âmbito da crítica literária, fora e dentro do contexto universitário. Achebe coloca em pauta a relação entre opressão das minorias e literatura, assim como o papel do texto literário na formação universitária e escolar.

O medo da difusão de uma leitura que leva à construção de um critério ético também ocorre por grupos que foram historicamente marginalizados e que se colocam contra a difusão de obras que poderiam reacender o furor discriminatório. Este foi o caso da tentativa de proibição de circulação do livro *Mein Kampf*, de Adolf Hitler, que, ao entrar em domínio público, teria sua publicação amplamente divulgada no cenário editorial.

Em 2012, a Conib (Confederação Israelita do Brasil) e a Fisesp (Federação Israelita do Estado de São Paulo) enviaram uma representação criminal ao procurador-geral de Justiça do Estado de São Paulo, numa tentativa de proibir a comercialização da obra. O pedido das associações foi baseado na ideia de que a difusão da obra levaria à popularização de ideias racistas e antisemitas. O caso da obra de Hitler, no entanto, não foi o único.

A leitura e o momento histórico de constante revisão foram o que levou a uma série de processos contra livros já queridos do público brasileiro. Entre os

mais famosos está o processo contra a obra de Monteiro Lobato, *Caçadas de Pedrinho*, apresentado, em 2010, ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Brasil, com o avanço das discussões e estudos étnico-raciais e da criação de leis que colocavam a escola no centro da luta pela igualdade racial, iniciaram-se processos similares à discussão feita por Achebe no contexto estadunidense.

O caso exemplar, que reavivou o furor do medo e da censura, iniciou-se em junho de 2010. Antonio Gomes da Costa Neto, mestrando em Educação pela Universidade de Brasília, apresentou uma denúncia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) na qual a CNE deveria requisitar que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstinhasse da utilização de materiais de cunho racista. Entre as obras que deveriam ser extintas, com base em sua pesquisa, estava *Caçadas de Pedrinho* de Lobato.

A denúncia gerou uma forte mobilização social e midiática, de marchinhas de carnaval a cartas abertas de diversas instituições, como a Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) e a Academia Brasileira de Letras (ABL). Para responder às demandas da denúncia e tomar uma posição jurídica, o CNE produziu dois pareceres, elaborados por Nilma Lino Gomes. Estes foram amplamente rebatidos por diversas entidades e divulgados por grande parte da imprensa.

O primeiro parecer aponta a importância da requisição de Antônio Gomes da Costa Neto, que denuncia o suposto conteúdo racista presente no livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato. A relatora fundamenta-se em estudos acerca da literatura infantil para se posicionar:

“Não se pode desconsiderar todo um conjunto de estudos e análises sobre a representação do negro na literatura infantil (Gouveia, 2005; Lajolo, 1998; Vasconcelos, 1982; entre outros), os quais vêm apontando como as obras literárias e seus autores são produtos do seu próprio tempo e, dessa forma, podem apresentar por meio da narrativa, das personagens e das ilustrações representações e ideologias que, se não forem trabalhadas de maneira crítica pela escola e pelas políticas públicas, acabam por reforçar lugares de subalternização do negro”. (GOMES, p.4, 2010)

Como mediação, sugerem-se notas em quaisquer livros ou publicações que façam o uso de discurso considerado racista ou que apresente estereótipos na representação do negro. A recepção do parecer, no entanto, não foi satisfatória. Nos jornais, disseminou-se grande preocupação com o tema em entrevistas e depoimentos de especialistas em literatura ou escritores que já haviam enfrentado censura de suas obras, como Inácio de Loyola Brandão.

Publicações tradicionais, como a revista VEJA, trouxeram a ideia de censura, além de enaltecer a figura de Monteiro Lobato dentro da literatura nacional. Lya Luft argumenta:

“Pelo amor de Deus, da educação e das crianças, e da alma brasileira, não comecem a mexer com nossos autores sob essa desculpa malévola de menções a racismo. Essa semente terá frutos podres: vamos canibalescamente nos devorar a nós mesmos, à nossa cultura, à nossa maneira de convivência entre as etnias” (LUFT, p. 26, 2010)

Assim como o de Lya Luft, muitos dos textos que se seguiram evocaram tal convivência e a relevância da figura de Monteiro Lobato para a cultura e política nacionais. O tom inflamado recorre a imagens e posições que colocam esse caso de censura como uma ameaça à liberdade da democracia brasileira e associam as denúncias e pareceres ao ato de “queimar livros em praça pública”. Em resposta à recepção negativa, encaminhou-se um pedido de reexame do caso que levou ao segundo parecer.

A relatora manteve seu ponto de vista, expandindo a relação entre política e políticas públicas relativas à escola e à leitura a partir de uma retomada da Constituição Federal e do Estatuto da Criança. Além disso, deu ênfase ao fato de que a desigualdade e o preconceito não atingem só a população negra e afrodescendente, mas também outros grupos politicamente minoritários:

“As obras literárias e seus autores são produtos de seu próprio tempo e, dessa forma, podem apresentar por meio da narrativa, das personagens e das ilustrações e ideologia que, se não forem trabalhadas de maneira crítica pela escola e pelas políticas públicas, acabam por reforçar lugares de subalternização dos negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, dentre outros”. (GOMES, p. 6, 2011)

Embora Gomes evidencie que “as obras literárias e seus autores são produtos de seu próprio tempo”, a questão que se delineou no cenário nacional não parece ser apenas de historiografia literária, mas está no horizonte das expectativas contemporâneas que dizem respeito às ideias de literatura, de democracia, de formação e, principalmente, de *educação*.

É interessante observar que este não é o primeiro caso de censura imposta à obra de Monteiro Lobato, seja ela de ficção ou não. Um caso de pouca visibilidade durante a polêmica de 2011 foi o fato de a segunda versão da obra *A barca de Gleyre*, publicada pela primeira vez em 1944, ter os trechos nos quais Monteiro Lobato defendia ideias eugenistas e evocava a Ku Klux Klan retirados pelos editores.

Se, por um lado, criticava-se a censura a Lobato devido à relevância de seu pensamento e literatura para o país, por outro, em outra época ocorrera a censura também de seu pensamento. Aquilo que é enaltecido, portanto, é também uma seleção e fruto de uma visão que tanto ilumina quanto obscurece o que convém, a partir de uma posição sobre o país, a literatura e a nossa educação.

Observa-se, portanto, que a questão não diz respeito *apenas* ao texto literário ou a leitura literária. Há, subjacente à polêmica, vários outros elementos que são importantes para a constituição da autoimagem do “leitor brasileiro”. Essa imagem ocorrera em diversas manifestações em defesa da obra de Lobato, já que grande parte do público leitor, seja no contexto público ou privado, se deparou em algum momento com a obra de Lobato.

O problema a ser enfrentado, portanto, não é apenas uma questão de teoria literária ou estética da recepção, mas um objeto – o texto – que é perpassado por uma herança cultural profunda, pouco considerada, em meio às disputas políticas que geram furor, raiva e até mesmo violência.

A dificuldade do objeto de estudo

Dadas as profundas contradições desse processo, este trabalho insere-se, então, nessa discussão sobre os limites da leitura literária e, principalmente, na

questão da *escolha do texto literário*. A leitura literária, diferentemente da simples ideia de ensino de literatura, concentrada no professor, trata da leitura e recepção e suas relações em sala de aula, concentrando o polo do conhecimento no aluno (REZENDE, 2013, p.106).

O terreno lamacento no qual se funda o problema diz respeito a reflexões acerca do papel do texto literário na formação do indivíduo e, principalmente, na educação, pois a escolha e a tentativa de controle estão ligadas diretamente à leitura literária. A recepção de determinados grupos irá, portanto, balizar e legitimar as escolhas ancoradas em elementos políticos e sociais, que interferirão nos projetos pedagógicos e na distribuição de livros dos programas do Ministério da Educação, como o PNBE.

Interessa-nos, portanto, refletir acerca dessa escolarização a partir da polêmica de Monteiro Lobato e das questões relativas a ela. Parece-nos relevante também considerar o ideal subjacente à ideia da formação dada à leitura e sua função, principalmente no que diz respeito à leitura literária, dentro da polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato.

Subjaz à denúncia contra o livro *Caçadas de Pedrinho* a ideia de que a leitura de uma obra infantil pode propagar ou reforçar o lugar de subalternização do negro na sociedade brasileira. A principal preocupação estaria justamente no fato de ser uma iniciação à leitura, ou seja, os estudantes estariam ainda despreparados e sujeitos à assimilação de determinadas ideias presentes na obra. Trata-se, portanto, de um problema político de recepção.

Porém, a questão da recepção é complexa e diz respeito a muitos outros saberes do que a simples análise da obra. As leituras são condicionadas por experiências subjetivas e também diferentes grupos sociais (REZENDE, 2013) que apresentarão leituras díspares de um mesmo texto, já que o contexto no qual leem é que determinará a recepção do texto. No caso da literatura infantil, tomada muitas vezes como mais simples que a adulta, os problemas de recepção também se apresentam. É difícil determinar ou controlar a recepção de um texto. Como diz Peter Hunt:

“Mesmo leitores experientes encontram dificuldade com a voz do contador de história que se dirige ao público ‘diretamente’ em textos impressos. Como demonstra a história do romance antigo, o ato de

narrar envolve uma voz ou postura narrativas, um narrador ou autor implícito ou quase um contador de histórias (até mesmo algum dispositivo que o substitua); e isso produz uma situação gramatical e psicológica de imensa complexidade” (HUNT, 2010, p. 132-133)

Essa complexidade no processo de leitura questiona a imposição de uma interpretação. A leitura, que não pode ser controlada, mas apenas orientada, o controle da recepção da obra; no caso de *Caçadas de Pedrinho*, não é possível afirmar que as escolhas lexicais do narrador da obra não iriam reforçar estereótipos sobre o negro, ou que as descrições da personagem negra feitas pelo narrador reforcem o lugar de subalternização do negro.

Como foi apontado por Natali (2013) e Junior et al. (2013), a polêmica da leitura desse livro não levou a um debate objetivo, mas, novamente, a uma defesa vazia do papel do professor ou ideias abstratas de organização social. Além disso, foi evocada, por diversas vezes, a imagem edênica de uma sociedade organizada e que tem, em Monteiro Lobato, um exemplo de democracia.

Os comentários em defesa da “imagem” de Lobato não parecem refletir a complexidade do pensamento desse autor, tampouco as críticas feitas a ele, uma vez que a “defesa” ou o “ataque” a Lobato em geral o consideram apenas um inimigo nacional ou um grande gênio. Observando os comentários que deram lugar à polêmica, há por diversas vezes a ideia de que o autor seria o “criador da nossa literatura infantil”² ou um “racista empedernido” (DIAS, 2013).

Nesse sentido, há um movimento que se mostra maniqueísta e deseja o controle da leitura: uma relação direta entre autor – ou imagem que dele se obtém – e obra, colocando-o em posição de herói ou vilão nacional. Este pareceu o movimento que se iniciou em 2010 e continuou com uma série de processos apresentados ao CNE contra outras obras de Lobato, como foi o caso do processo que ocorreu contra a distribuição do conto “Negrinha”, denúncia apresentada à Controladoria-geral da União (CGU) pelo Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA).

² Esta ideia é recorrente nos livros de historiografia da literatura infantil brasileira, como Arroyo (2010)

A discussão passa a realizar-se, então, entre os grupos que são “a favor” e os que são “contra”. O problema está justamente nesta forma de pensamento monolítico: será que os que são “a favor”, o são também no caso dos textos em que Lobato aproxima-se do Comunismo e da Ku Klux Klan? E os que são “contra”, são também contra a formação científica e literária que tomou lugar nas escolas brasileiras, formação essa, em muitos aspectos, fruto do trabalho e militância de Monteiro Lobato?

Monteiro Lobato é levado, então, à posição ambivalente como autor, ora de organização como autor criador da literatura infantil nacional, ora de desorganização, como autor que produziu uma literatura que é considerada violenta e preconceituosa contra os negros. As soluções que surgiram no âmbito nacional parecem seguir novamente um passado eclesiástico, maniqueísta: ou a permanência da obra, e da imagem de seu autor, ou a sua total dissolução e proibição nas escolas brasileiras.

O que seria o autor dentro dessa dinâmica? Nesse lugar cativo, parece ser antes de tudo uma entidade a ser preservada, pois nele estão contidos os valores da nação. Surgem, então, os problemas de disputas político-ideológicas que levam ao sacrifício de uma determinada imagem de autor – pois é preciso estar morto para ser questionado, como diria Barthes – ou daquilo que é necessário para que ele subsista, uma narrativa que explora a desigualdade social, com valores de classe, sem respeito às minorias etc.

A partir daí, qualquer ataque feito ao autor será vetado para preservar seu espectro e seu papel social, seja ele de construção da nação ou do louvor à arte. Sob o signo de “autor” estão diversos problemas: o escritor, o escritor contemporâneo, o autor militante etc. Mas aqui nos questionamos, principalmente em relação à questão do suposto racismo na obra de Monteiro Lobato, qual o papel do professor em sala de aula como mediador do texto?

Assim, consideramos que uma leitura crítica de *Caçadas de Pedrinho* e análise dos desdobramentos do processo são importantes objetos de estudo para compreender esta ideia de nação que se relaciona diretamente à questão da *escolha*, afetando não só os processos, mas todo um *imaginário* de produção e recepção dos textos literários que ocorrem e tomam como lugar central a escola. É nesta perspectiva que esta pesquisa atua: no embate entre a defesa e a tentativa de exclusão de textos do contexto escolar. A dificuldade de

abordarmos a questão está, inicialmente, na própria formação e oposição que se colocam as áreas que perpassam a leitura: *a crítica literária*, e seus desdobramentos, e *a educação*.

CAPÍTULO I

Educação, Literatura e Identidade nacional

Que é uma criança? Imaginação e fisiologia. (...) São em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas.

Monteiro Lobato

1.1 Monteiro Lobato e a tradição

A polêmica sobre *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, que surgiu a partir da denúncia apresentada ao CNE, promove, segundo o solicitante, um discurso de teor racista e discriminatório, principalmente no que diz respeito à subalternização da figura do negro.

Uma afirmação simples e generalizante como a citada pode levar a certos equívocos acerca da obra. Monteiro Lobato manteve-se, ao longo do tempo, como uma figura que, além de inovador no gênero, também assume um importante papel político. No prefácio do livro *Caçadas de Pedrinho*, segundo Camargos (2008), Lobato seria “o inventor do nosso faz de conta” e aquele que ensinou como “todo mundo podia sair ganhando com o diálogo” (CAMARGOS, 2008, p. 8).

Subjacente à ideia do escritor inventor da nossa ficção infantil, está ainda o papel político a ele associado, como no avanço da descoberta e comercialização do petróleo em território nacional, questão usada por Lobato como tema de um livro infantil. Tangenciando tal papel, encontra-se a afetividade, que se mistura com a política. A afetividade é importante pois dá à imagem de Lobato um lugar primordial e cativo dentro do contexto escolar e também na construção do imaginário nacional sobre a iniciação à leitura e à leitura infantil.

Como aponta Natali (2013), no decorrer da polêmica, foi possível perceber a defesa de uma iniciação à leitura que se dá com a obra de Lobato, como uma espécie de herança nacional. Foi esta ideia harmoniosa de leitura e herança também um dos motivos políticos levantados na discussão sobre o problema da denúncia. A autora Lya Luft (2010) afirma que se trata de uma “perversidade” mexer naquilo que temos de exemplo de boa convivência entre as etnias, o que seria, supostamente, manifesto nas relações presentes na obra de Lobato.

Somando-se à questão da denúncia, encontra-se um elemento importante para a recepção do livro: as marcas históricas de seu contexto de produção, que revelam dados importantes sobre as questões étnico-raciais. Podemos observar tais marcas não somente nas formas de representação, mas também na

materialidade linguística da obra. O uso de “carne preta” e “macaca” trouxe à tona a discussão com mais furor, uma vez que o uso, hoje, seria repudiado.

Caçadas de Pedrinho traz uma brincadeira no campo, uma caçada, envolvendo crianças numa viagem com o objetivo de matar uma onça. O faz-de-conta delinea-se com os elementos mágicos da cultura popular, além das personagens já apresentadas por Lobato em seus livros do Sítio do Pica-pau Amarelo. A narrativa foca-se no decorrer da caça da onça e em suas consequências após o fato. Os animais da floresta desejam vingança, o que leva a uma guerra armada entre o sítio e os animais silvestres, que depois chamará até mesmo a atenção da capital do país, à época, o Rio de Janeiro.

Com a vingança iminente dos animais, o narrador então descreve:

“Pedrinho pediu à boneca que repetisse a sua conversa com os besouros espiões. Emília repetiu-a, terminando assim:

— É guerra e das boas. Não vai escapar ninguém — nem Tia Nastácia, que tem carne preta. As onças estão preparando as goelas para devorar todos os bípedes do sítio, exceto os de pena” (LOBATO, 2008, p.26)

A escolha de “carne preta” apresenta uma ideia de rebaixamento frente às outras personagens; a personagem negra aparece em tom de exceção. A escolha de marcá-la como “preta” ou “macaca” revela um tipo de tratamento específico, determinado pelas relações históricas daquela época, dado à população negra. A obra, de 1930, retrata o lugar social do negro que havia poucos anos ainda estava em processo de integração social após o fim da escravidão.

Há uma marcação da diferença pelo narrador e a escolha de uma forma de tratamento distinta, como ainda o uso de “Sinhá” feito pela personagem ao referir-se à personagem Dona Benta. Tais usos, porém, não podem simplesmente ser definidos ou considerados constitutivos de uma propagação ou apologia ao racismo.

Como Lajolo (2013) aponta, o tratamento dado pelo narrador à personagem era o mesmo recebido pelas populações negras naquele contexto histórico, mas isso não implica, necessariamente, que suas afirmações não possam ser consideradas racistas ou, ainda, que o contexto histórico não fosse marcado pela

diferença racial. É temerário apontar Lobato como um escritor racista a partir de uma obra como *Caçadas de Pedrinho*, pois seria necessário considerar as possibilidades e diferenças no pensamento e na circulação dos discursos sobre a questão racial naquele contexto histórico.

Há, portanto, dois pontos que se colocam para análise: o lugar de Monteiro Lobato no imaginário do leitor brasileiro e o lugar de Lobato dentro dos estudos críticos – no último caso, no horizonte de expectativa da época. E como, na polêmica, foi recorrente o uso da imagem da leitura de Lobato na infância, seu lugar na escola, na iniciação da leitura, no acesso aos livros; esse lugar tornou-se cativo e, como vimos, tem ainda grande força quando se trata da percepção e concepção da ideia de leitura e mesmo da ideia de nacionalidade.

Lobato, do ponto de vista da crítica literária infanto-juvenil, possui grande prestígio, e, do ponto de vista historiográfico, é tido como o próprio criador da literatura infantil nacional, por ter sido um dos grandes nomes dos livros utilizados na escolarização de muitos brasileiros e na edição dos livros, ao lado dos escola-novistas, como Anísio Teixeira.

Do ângulo da historiografia, um dos clássicos, a obra de Leonardo Arroyo, *Literatura Infantil Brasileira* traz Lobato por diversas vezes como essa figura romântica de gênio criador. Como afirma-se no capítulo *O gênio de Monteiro Lobato*:

“Embora estreando com *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil” (ARROYO, p. 281, 2010)

Arroyo ilumina a obra de Lobato do ponto de vista formal, elogiando a concretude de seu trabalho e expressão e relacionando-o à questão nacional: sua habilidade em trazer elementos brasileiros, como o universo rural, para os livros infantis. Essa visão sobre a obra de Lobato continua como ponto relevante

acerca da concepção da literatura brasileira nacional, sendo tomada por muitos não como uma renovação, mas como uma criação.

O autor, ao discutir a obra de Lobato, retoma umas das figuras que é cara ao imaginário nacional e que não aparecia nos contos infantis europeus: Tia Nastácia. Para Arroyo, a personagem tem especial papel na obra e na questão da brasilidade, e explica o processo de criação e concepção da personagem através da leitura das cartas de Lobato publicado em *A barca de Gleyre*:

“A carta datada da fazenda de Monteiro Lobato, de 1912, parece dar a primeira informação sobre o mundo do sítio futuro de D. Benta. Nela o escritor narra as peraltices de seu filho Edgar, que o punha doido e era ‘escandalosamente protegido pela mãe e a tia Nastácia, a preta que eu trouxe de Areias e o pegou desde pequenininho’. Era, dizia a carta, uma ‘excelente preta’, com um marido mais preto ainda, de nome ‘Esaú’ (...) Aí nessas cartas, estão dois elementos básicos da obra infantil de Monteiro Lobato. A querida preta Nastácia, a figura brasileiríssima da saga lobatiana, e a nítida consciência do valor da magia. (...) Tanto a preta Nastácia como o *non-sense* se constituíram, pelo tempo afora, as duas constantes máximas da obra lobatiana, depois enriquecida com outros valores apanhados junto à sociedade humana que viveu e ao meio ecológico que o viu crescer e desenvolver-se e, mais ainda, testemunhou a formação do escritor”. (ARROYO, p.287, 2010)

O olhar de Arroyo sobre a criação da personagem é afetivo. As nuances, no entanto, tornam-se problemas ao olhar contemporâneo: a posição de Tia Nastácia como cuidadora, seu elogio (“excelente preta”) na elaboração de Lobato. O olhar, que à época parecia “fraterno”, revela uma hierarquia a partir da qual se concebe o lugar do negro na sociedade brasileira.

A concepção de uma negra numa posição inferior à dos brancos é o que torna a obra, e mesmo o elogio de Arroyo, um objeto de ataque. Primeiro porque, hoje, grupos de ativismo têm mais força para se posicionar frente a tal percepção da população negra e, de uma maneira geral, tal questionamento tem chegado a diversos meios, principalmente os culturais, o que acabou resultando no processo apresentado ao CNE. Segundo, porque a linguagem, do ponto de vista

histórico, revela uma percepção da identidade negra como marcador da diferença e de sua posição social, que não são mais aceitáveis.

Dentro dessa problemática, é importante ressaltar que Arroyo, em seu livro de 1968, toma ainda essa linguagem como positiva, sem problematizá-la, e, no livro que tomou como base, estão também presentes as cartas que revelam o contato de Monteiro Lobato com o pensamento eugenista, embora não seja claro se a versão por ele lida tenha sido ou não censurada, ou se ele levou estes trechos em consideração para sua reflexão acerca da questão do negro na obra de Lobato.

Ideias como as de Arroyo apareceram por diversas vezes dentro das críticas e notícias sobre a denúncia. Embora alguns artigos e entrevistas discutam a crítica feita à obra de Lobato, por ser um texto que reflete as questões raciais nacionais, pouco foi produzido em relação aos estudos sobre a fundação da literatura infantil nacional e seu papel na escolarização, devido, principalmente, a mudança recente na recepção da obra do escritor.

É relevante, nesse sentido, retomar os artigos e reportagens acerca da polêmica para que se possa observar como esses temas foram tratados pela imprensa e pelo público em geral.

1.2 Todos contra todos: a polêmica sobre a obra *Caçadas de Pedrinho*

Os artigos publicados acerca da questão transitavam entre a forte crítica de uma suposta visão anacrônica da obra de Lobato, um “analfabetismo histórico” (CECCANTINI, 2012), e a “caça às bruxas” (LUFT, 2010), ideia utilizada recorrentemente para defender a obra de Lobato e a circulação de seus livros.

A Revista VEJA apresentou artigos em defesa da obra de Lobato; entre os principais, estão os textos de Lya Luft e a entrevista com João Luís Ceccantini. Nos textos havia a forte presença da ideia de democracia racial, principalmente naqueles de Lya Luft. Em “Crucificar Monteiro Lobato?”, a autora afirma:

“Nem comecem a dar ouvidos a essas buscas mesquinhas por culpados a ser jogados na fogueira: livros queimados foram um dos índices sinistros – ao qual nem todos deram a devida importância – da loucura nazista. Muita tragédia começa parecendo natural e desimportante: no início, achava-se Hitler um palhaço frustrado. Deu no que deu, e manchará a humanidade pelos tempos sem fim. Que não comece entre nós, banindo um livro infantil de Monteiro Lobato, o mais brasileiro dos nossos escritores: será uma onda do mal, uma nova caça às bruxas, marca de vergonha para nós. Não combina conosco. Não combina com um dos lugares nesta conflitada e complicada Terra onde as etnias ainda convivem melhor, apesar dos problemas – devidos em geral à desinformação e à imaturidade: o Brasil”. (LUFT, 2010)

A argumentação de Luft, baseada na boa convivência das etnias no Brasil, expõe uma visão de união étnica e fraterna brasileira. A autora recorre à ideia de censura, e mesmo ao percurso histórico do nazismo, deslizando para um suposto fundamentalismo de extremistas e classificando o caso como desinformação e imaturidade.

A polêmica reaparece em 2012, com entrevista ao professor universitário e pesquisador João Luís Ceccantini. O autor aponta para os equívocos históricos de classificar um autor como racista, ignorando o contexto de produção de sua obra, fato que classifica de “analfabetismo histórico”.

Difere dos dois textos a posição de Mussa (2010), que afirma:

“E é verdade: o racismo não é privilégio do criador da Emília. E Monteiro Lobato, mais que muitos outros, produziu uma obra fundadora, praticamente criou a nossa literatura infanto-juvenil. Dizer isso é até muito pouco: a grandeza imaginativa do Pica-Pau Amarelo é insofismável. Principalmente porque (opino eu) faz as personagens infantis manifestarem pensamentos muito críticos contra o mundo óbvio e acanhado dos adultos.

(...)

Os que põem a literatura acima das pessoas também não admitem cortes ou correções no texto original. Não se contentam, esses, com as felizes veiculações dos livros de Lobato em edições adaptadas ou em meios como a televisão e o cinema, não sei se também os quadrinhos.

O que eu defendo é precisamente essa profanação, que concilia os interesses e as necessidades. Deixo claro, para que me critiquem melhor: defendo que sejam suprimidas ou reescritas todas as passagens racistas dos textos infantis de Monteiro Lobato. Ou no mínimo — a exemplo do que se faz com o fumo — que se advirta: 'Este livro contém pensamentos e expressões que configuram discriminação racial'. (MUSSA, 2010, *online*)

O argumento de Mussa, veiculado pelo Jornal da Gazeta na seção “Rascunhos”, rebate a opinião dominante acerca do assunto, questionando a suposta relação harmoniosa posta por autores como Lya Luft. Mussa argumenta que as notas devem ser claras e precisam estabelecer relações diretas entre aquilo que está posto como racismo, apontando ao aluno que as expressões do livro configuram discriminação racial.

A maioria dos textos e manifestações públicas seguiram inflamadas, a favor da obra de Lobato, como se o debate se tratasse da defesa da obra do autor. Tal defesa foi observada também em 2011, quando o cartunista Ziraldo produziu uma charge para um bloco de carnaval no Rio de Janeiro. Durante o desfile do bloco, os foliões usavam camisetas com a charge e distribuíam cópias do parecer que, supostamente, continha a acusação de racismo e a censura.



3

³ Imagem: Arte de Ziraldo para o coletivo de carnaval “Que M* é essa”. 2011. Link: https://i0.wp.com/www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/ziraldo_racista.jpg. Acesso em 20/10/2019.

Entrevistado, Ziraldo discorre sobre a charge e a polêmica:

“Para acabar com a polêmica, coloquei o Monteiro Lobato sambando com uma mulata. Ele tem um conto sobre uma neguinha que é uma maravilha. Racismo tem ódio. Racismo sem ódio não é racismo. A ideia é acabar com essa brincadeira de achar que a gente é racista”. (ZIRALDO, 2011, *online*)

Como resposta à charge de Ziraldo, Ana Maria Gonçalves, escritora, escreve carta aberta ao bloco e ao cartunista:

“Ah, Ziraldo, quanta ilusão (ou seria petulância? arrogância; talvez? sensação de poder?) achar que impor à mulata a presença de Lobato nessa festa tipicamente negra, vá acabar com a polêmica e todos poderemos soltar as ancas e cada um que sambe como sabe e pode. Sem censura. Ou com censura, como querem os quemerdenses. Mesmo que nesse do Caçadas de Pedrinho a palavra censura não corresponda à verdade, servindo como mero pretexto para manifestação de discordância política, sem se importar com a carnavalização de um tema tão dolorido e tão caro a milhares de brasileiros. E o que torna tudo ainda mais apelativo é que o bloco aponta censura onde não existe e se submete, calado, ao pedido da prefeitura para que não use o próprio nome no desfile. Não foi assim? Você não teve que escrever ‘M*’ porque a palavra ‘merda’ foi censurada? Como é que se explica isso, Ziraldo? Mente-se e cala-se quando convém? Coerência é uma questão de caráter. O que o MEC solicita não é censura. É respeito aos Direitos Humanos. Ao direito de uma criança negra em uma sala de aula do ensino básico e público, não se ver representada (sim, porque os processos indiretos, como Lobato nos ensinou, ‘work’ muito mais eficientemente) em personagens chamados de macacos, fedidos, burros, feios e outras indiretas mais”. (GONÇALVES, 2011, *online*)

Outros textos de Gonçalves, com ponto de vista similar, foram publicados na revista *Carta Capital*, nos quais a escritora discute a questão do racismo e da censura. Gonçalves foi uma das poucas representantes negras do debate,

diferindo, assim como Mussa, da ideia corrente de censura, reproduzida pela imprensa.

Na esfera acadêmica, uma das principais vozes da discussão, Lajolo (2011) critica as acusações feitas a *Caçadas de Pedrinho* e faz uma defesa de Lobato. Em sua análise, afirma que a intervenção na leitura, seja com a nota sobre as questões ambientais, já existente, ou uma nota sobre o tratamento dado a Tia Nastácia, é insuficiente e não aborda a profundidade da obra do autor. Afirma que “leituras ocorrem em situações socialmente marcadas” e que “sabe-se muito pouco como efetivamente funciona a leitura” (LAJOLO, 2011, *online*). O argumento quanto ao “desconhecimento” das questões acerca da leitura e interpretação da obra é recorrente, sendo também utilizado por Lajolo em suas entrevistas televisivas.

“Lendo a história, os leitores desenvolvem preconceito contra os negros e tornam-se intolerantes? Sentem-se autorizados a saírem xingando negros e negras? Ou se indignam com as más-criações da boneca? E leitores negros? Na pele de Tia Nastácia, sentem-se ofendidos pela desbocada Emília? Não se sabe.” (LAJOLO, 2011, *online*)

Para reforçar a impossibilidade de determinar a recepção da obra de Lobato, Lajolo recorre ainda a um depoimento de Muniz Sodré, em que o jornalista afirma ter uma relação afetiva com a obra do escritor e não perceber nela elementos racistas. “Como desqualificar o depoimento de alguém que ainda menino, no interior do Brasil, muitos anos depois se declara fascinado por sua narrativa?”, questiona Lajolo.

Esse tipo de recepção foi preponderante no debate público acerca da questão. Os mesmos argumentos utilizados por Lajolo repetem-se frequentemente em jornais, revistas e entrevistas, com destaque para a relação de afetividade dos leitores e escritores para com o autor e sua obra.

Diferentemente de Lajolo, o artigo de Marcos Natali (2013) questiona a suposta censura estabelecida pela polêmica iniciada em 2010. Natali problematiza a maneira pela qual as discussões se deram:

“A menção à ameaça de censura parece ter funcionado sobretudo como distração, enfraquecendo a discussão sobre o mérito da denúncia e bloqueando o reconhecimento de indagações propriamente políticas. Afinal, qual é, e qual deve ser, a relação entre ensino e racismo, entre literatura e ética, entre pedagogia e dogma, entre literatura brasileira e violência? (...) Quando se coloca em primeiro plano, como se fosse a questão em disputa, a ameaça de censura, em oposição a uma suposta liberdade de expressão, é possível contornar a discussão sobre a relevância daquilo que está sendo dito, apresentando como causa algo incontroverso e tornando desnecessárias defesas de outros aspectos da questão, menos unânimes do que a ‘liberdade’”. (NATALI, 2013, p. 159)

Natali aponta a censura como o ponto principal de desvio das discussões, o que, segundo ele, levou à dispersão do debate político sobre a questão do negro. Os apontamentos de Natali são, a nosso ver, oposição relevante às ideias muitas vezes propostas por pesquisadores como Lajolo, embora seus textos não tenham sido disseminados de maneira equivalente.

Entre as publicações acadêmicas ocorreram também trabalhos de perspectivas interdisciplinares e de debate, como foi o caso do texto “Monteiro Lobato e o politicamente correto”, da Revista *Dados*, e a seção “Polêmicas recentes” da *Revista Opiniões*, publicação do programa de pós-graduação em literatura brasileira da Universidade de São Paulo.

O artigo “Monteiro Lobato e o politicamente correto” faz um levantamento quantitativo sobre a polêmica, a partir de uma perspectiva sociológica de análise da imprensa (JUNIOR et al., 2013). A pesquisa demonstra a amplitude da polêmica; os pesquisadores argumentam que dentre os textos sobre os pareceres, 68% apresentavam neutralidade informativa, enquanto 26% demonstravam-se contrários e 6% a favor da posição dos pareceres.

A pesquisa quantitativa corrobora os dados supracitados acerca da polêmica com uma quantidade de textos e circulação constante de vídeos e entrevistas contra os pareceres de Gomes (2010), com a ideia de censura fortemente ligada aos textos contrários aos pareceres que, no levantamento dos pesquisadores (JUNIOR et al., 2013), somam 26% dos textos analisados, margem muito maior frente aos 6% favoráveis às soluções propostas por Gomes (2010).

Observa-se que, dentro dos contornos da polêmica, há fatores que não dizem respeito ao literário e ao contexto escolar. Antes de tudo, há uma evocação da figura do autor, e, por outro, um ataque a essa mesma figura. Além disso, nessa defesa, há um imaginário de Brasil e uma concepção de linguagem que estão subjacentes à polêmica e antecedem até mesmo a ideia de censura.

A defesa e os argumentos postos contra a denúncia feita ao CNE, que levaria à censura, apresentam uma ideia profunda de democracia racial e a nossa “forma” de convivência. Há uma mistura da crítica à obra de Lobato e da crítica à ideia de nação que, nesse caso, se faz a partir de um dos símbolos nacionais da suposta harmonia, o *Sítio do pica-pau amarelo*.

Assim, uma crítica a uma obra que tem seu lugar cativo no imaginário nacional leva a um questionamento não somente da posição do autor, mas também da identidade que foi construída a partir da obra de Lobato na infância e, por sua vez, questiona a ideia de que os brasileiros todos, mesmo nos mais remotos locais, o fazem da mesma maneira.

1.3. Uma comunidade (ou uma leitura) imaginada

A partir da polêmica observa-se que a questão não trata somente do texto literário, mas coloca em posição de conflito dois elementos constitutivos da identidade nacional: a herança da língua, que deverá ser vetada pelo seu significado racista, e a convivência harmônica entre raças e classes.

A ideia de que Tia Nastácia é uma personagem positiva e progressista, do ponto de vista de integração racial, não é bem vista do ponto de vista emancipatório e crítico das relações raciais, como são tomadas hoje. Entre as demandas dos movimentos sociais, estão a necessidade de representação de personagens negras fora da posição de subalternização e a ressignificação de personagens que já são queridas pelos leitores da obra.

Essa crítica, que promove um novo olhar e uma ressignificação, desloca o olhar de leitura pacífica e o imaginário de organização nacional para um elemento de mal-estar que questiona a própria ideia da democracia racial.

Quando é questionada, então, uma leitura considerada o pilar da infância brasileira, é questionada a legitimidade da organização social e a própria imagem

pacífica do país, como coloca Lya Luft em seu comentário acerca da polêmica: “Que não comece entre nós, banindo um livro infantil de Monteiro Lobato, o mais brasileiro dos nossos escritores: será uma onda do mal, uma nova caça às bruxas, marca de vergonha para nós. Não combina conosco” (LUFT, 2010).

A ideia de “caça às bruxas”, que “não combina conosco”, diz respeito a um imaginário de organização social e política pacífica, e, do ponto de vista histórico, tem pouca fundamentação. Essa imagem de organização defendida durante a polêmica toma o lugar de uma discussão acerca do saber literário e mesmo do papel escolar. Há, aqui, um problema de identidade nacional e sua construção, e, a partir disso, o problema da leitura e da leitura literária dentro do contexto escolar.

Se a identidade nacional, tomando a imagem de Lobato e a linguagem como problema, está no horizonte, é preciso que repensemos a questão de *nação* e seus contornos que culminam no *nacionalismo*. Exemplar na análise da relação entre linguagem, literatura e nacionalismo está o livro de Anderson, *Imagined Communities* (1991).

Em sua obra, Anderson estuda minuciosamente a formação da ideia de nação e de comunidade nacional, relacionando-a à linguagem e à formação literária, formas de manifestação do pensamento nacionalista que tomam lugar na formação da identidade dos membros de uma “comunidade imaginada”.

Anderson inicia sua reflexão sugerindo uma definição do que seria uma ideia de nação:

“In an anthropological spirit, then, I propose the following definition of the nation: it is an imagined political community – and imagined as both inherently limited and sovereign. It is *imagined* because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear them, yet in the mind of each lives the image of their communion. (...) Communities are to be distinguished, not by their falsity/genuineness, but by the style in which they are imagined”. (ANDERSON, 1991, p. 6)⁴

⁴ Tradução: “Num espírito antropológico, então, eu proponho a seguinte definição de nação: é uma comunidade imaginada - e é inerentemente limitada como também soberana. Ela é *imaginada* porque mesmo os membros da menor nação jamais saberão quais são todos os seus companheiros, os encontrarão ou mesmo os ouvirão, mas, ainda assim, vive na mente de cada um deles a imagem de sua comunhão (...) Comunidades podem ser distinguidas, não pela sua falsidade ou genuinidade, mas pelo estilo em que são imaginadas”.

A definição posta por Anderson considera que uma nação é uma comunidade *imaginada*, isto é, imaginada por não refletir a realidade e sim uma ideia na qual estão presentes uma série de elementos organizacionais. Esta comunidade é ao mesmo tempo limitada e soberana, e seus membros são também imaginados, dado que haverá, dentro dela, uma ideia de elementos que são comuns e compartilhados por todos que a ela pertencem, como um texto literário, um esporte, uma língua.

Para Anderson, então, o que distinguirá uma nação não está na sua falsidade ou genuinidade frente às outras, mas na forma como elas são concebidas pelo grupo, ou seja, como a nação é imaginada por seus cidadãos. Se é imaginada, haverá dentro da criação da imagem de comunidade nacional um sentimento de compartilhamento de elementos comuns que irão se sobrepor à realidade de desigualdade ou de luta social:

“It is imagined as a *community*, because, regardless of the actual inequality and exploitation that might prevail in each, the nation is always conceived as a deep, horizontal comradeship. Ultimately it is this fraternity that makes it possible, over the past two centuries, for so many millions of people, not so much to kill, as willingly to die for such limited imaginings”. (ANDERSON, 1991, p. 7)⁵

O elemento de unificação nacional, portanto, será um sentimento de companheirismo nacional, no qual as tensões locais e nacionais se resolvem em nome da união nacional. A ideia de fraternidade, presente nesta concepção, existe para defender a soberania da nação, o que fará com que seus membros, por mais marginalizados ou distantes um dos outros, acreditem na ideia de que é digno matar ou morrer em nome da comunidade da qual fazem parte.

⁵ Tradução: “É imaginada como uma *comunidade* porque, independentemente do estado verdadeiro de desigualdade e exploração que prevalece em cada uma, a nação é sempre concebida como uma forma profunda de camaradagem horizontal. Finalmente, é essa fraternidade que a faz possível, e nos dois últimos séculos, para muitos milhões de pessoas, não tantas estão dispostas a matar como estão a morrer por esses imaginários limitados.

Dessa forma, haverá nesse sentimento de fraternidade uma série de contradições históricas que precisam ser resolvidas em nome da união e defesa da nação. Entre as contradições comuns, no caso dos países da América, está o problema da escravidão. Fora necessário criar um imaginário que minasse as tensões entre os diferentes grupos dentro de um mesmo território e sua concepção de nação.

A ideia de nação, romântica, não permite que uma fraternidade considere que membros sejam explorados em nome de outros, o que leva a uma reorganização do imaginário de forma a mascarar a realidade social. Assim, no caso brasileiro, observou-se a formação de um imaginário de “democracia racial”, na qual as etnias brasileiras conviveriam em paz devido às formas da construção da nação, nascida do branco no seio negro, ideia propagada principalmente por Gilberto Freyre em *Casa-grande e Senzala*.

É a gênese desta ideia que parece questionada na denúncia apresentada ao CNE, contra a obra de Monteiro Lobato. Como observamos nos textos sobre a polêmica, colocar em xeque o imaginário nacional, o imaginário da iniciação à leitura e da organização, coloca também em xeque a própria organização social, o que gera uma série de reações e manifestações em defesa de Lobato, mas também em defesa do que, para alguns, seria o “Brasil”.

Precisamos considerar, portanto, que a questão que chega à escola é perpassada não apenas por uma concepção teórica sobre o que seria a leitura literária, mas também por uma *escolha* de obras que refletem uma comunidade imaginada – uma iniciação à leitura imaginada – que estão diretamente ligadas às políticas públicas e à percepção da desigualdade social e racial no país.

CAPÍTULO II

O texto na escola

A obra é feita não duas vezes, mas cem vezes, mil vezes, por todos aqueles que se interessam por ela, que têm um interesse material ou simbólico em a ler, classificar, decifrar, comentar, reproduzir, criticar, combater, conhecer, possuir.

Pierre Bourdieu

2.1 O texto literário e a escola

A relação entre literatura e escola costuma dar-se de maneira verticalizada, isto é, quando ocorre, a escola aparece como centro reprodutor de uma ideia ou leitura específica que, no caso do texto literário, está muitas vezes diluído no processo de alfabetização e leitura ou na disciplina a que chamamos, no currículo escolar, de Língua Portuguesa, que em alguns casos aparece separada em Literatura. Essa verticalização se dá, tanto no contexto da rede pública quanto no da privada, pela seleção de textos dos livros didáticos ou mesmo pela disponibilidade limitada no acervo da escola ou pelo ciclo vicioso editorial.

No primeiro caso, o processo de letramento, a literatura escolar, ou a escolarização de uma literatura específica, ocorre nos anos iniciais como meio formativo e que responde muitas vezes às demandas escolares, sejam elas iminentes – as necessidades de fruição – ou as práticas morais e sociais – como se comportar, o que não fazer etc. Embora haja uma discussão corrente nas pesquisas em Educação acerca da escolarização da literatura⁶, os textos mais utilizados no Ensino Fundamental I e distribuídos nas bibliotecas públicas são ainda os legitimados pela crítica especializada e de autores queridos ao público nacional, como é o caso de Monteiro Lobato⁷.

Essa leitura escolar, no entanto, não é considerada em sua pluralidade, seja pelos próprios professores, que precisam enfrentar as demandas do currículo e as possibilidades e materiais disponíveis para sua prática, seja pelas limitações impostas aos alunos, que têm em sua leitura a subjetividade normalmente escamoteada.

Conforme progredem no decorrer dos anos escolares, a leitura vai se adensando cada vez mais e se tornando menos uma questão de interpretação e mais de reprodução, principalmente no Ensino Médio, no qual aparecem os períodos históricos e os movimentos literários. Os alunos e alunas, então, ficam numa tentativa de reprodução da história ou da crítica, em que o espaço da subjetividade é irrelevante.

⁶ Magda Soares marca a discussão como um processo referente a busca das relações entre escola e literatura para “literalizar a escolarização infantil”. (SOARES, 2011).

⁷ Nas pesquisas sobre leitura do Instituto Pró-livro, Monteiro Lobato figura sempre no topo de livros mais lidos ou autores mais renomados da literatura nacional, considerando as respostas dos leitores no país.

Parte dessa relação se dá pelo que André Chervel chama de “cultura escolar”, isto é, os conhecimentos – seja a ciência natural ou a gramática – assumem delimitações e formas próprias da instituição escolar, oriunda de uma tradição escolarizada que não mais dialoga com as teorias, leituras e processos que se desenvolvem social e academicamente.

Em seu artigo “O ensino de literatura sob o viés da licenciatura”, Rezende mostra como a separação entre algo que é considerado maior – a crítica literária, as teorias linguísticas – pouco dialoga com um conhecimento tido como “menor”, a educação (REZENDE, 2018). A formação dos professores e a cultura escolar contribuem para que a literatura tenha seu status de matéria falida ou tediosa no seio da escola, que se inicia com a alfabetização e termina não com a leitura *per se*, mas com um suposto conhecimento histórico da literatura:

“Talvez ancorado num ideal de formação, que considera a grande literatura capaz de desenvolver no homem sua humanidade, o discurso sobre a literatura na escola torna-se vazio de significado e profundamente tedioso, uma vez que, desvinculado da leitura literária, oferece apenas um aglomerado de dados sobre sua história (...) O que se pode perceber na escola, contudo, é a insistência na pregação da importância da grande literatura, como se daí irradiasse magicamente humanidade. Decerto, o professor não acredita nisso, mas profere o discurso como um mantra desolado.” (REZENDE, 2018, p. 117)

O argumento de Rezende acerca dessa relação é de extrema importância para compreender as tensões que perpassam a escolha de um texto literário na escola, seja do mais simples, na alfabetização, ao mais complexo, no ensino médio.

Enquanto o professor, do ponto de vista teórico, tenta reproduzir o “mantra” sobre o valor e a interpretação do texto literário, a realidade escolar impõe um jogo claro de interpretações e leituras permitidas, relegadas, no caso do ensino médio, à História da Literatura. Esse ensino de literatura, por questões materiais ou por questões de cultura escolar, se faz também sem o próprio texto, pois saber sobre o texto, sem lê-lo, torna-se mais relevante do que sua leitura; esta que é, impreterivelmente, valorizada e enfatizada, nem sempre existe.

Bourdieu, em seus estudos sobre o campo da arte, mostra como a escola assume papel nevrálgico no campo da literatura e no universo dos livros e publicações. O discurso sobre o ensino da literatura como signo da humanização, como apontou Rezende (2018), esconde também que há determinadas leituras ou interpretações que são ensinadas, reforçadas ou escamoteadas no contexto escolar: “A obra, como os bens ou os serviços religiosos (...) recebe valor apenas de uma crença coletiva como desconhecimento coletivo, coletivamente produzido e reproduzido”. (BOURDIEU, 1996, p. 198)

Bourdieu relaciona a leitura e o ensino escolar à reprodução de leituras determinadas e à escolha de autores que foram eleitos e valorizados pelo campo, fruto de uma interpretação e de ideias compartilhadas por uma mesma comunidade. Ao comparar o trabalho com a obra literária ao serviço religioso, o autor mostra como o texto literário ou ensino de literatura pode tornar-se também uma reprodução de algo que é dogmático, pois é reproduzido e ensinado dentro de uma “crença coletiva”.

Uma obra, então, apresenta uma relação entre imprensa, isto é, as editoras que publicam as obras, e a escola, pois será o sistema escolar o único capaz de formar e manter um público cativo de uma obra valorizada dentro do campo literário. Para que um autor continue sendo lido e seja *canonizado*, faça parte daquilo que é considerado um bom texto, tanto no sentido literário quanto em sua formação humana, é necessário que passe pelo crivo dos críticos e editores, em sua divulgação e publicação, pela crítica literária, ratificando seu valor e, para que sobreviva e tenha leitura constante, por um sistema de ensino que, segundo Bourdieu, é o “único capaz de oferecer a longo prazo um público convertido” (BOURDIEU, 1996, p. 169).

Assim, a escola é o passo para que uma leitura seja considerada valorizada em seu aspecto social e humano, pois é

“A instituição escolar que reivindica o monopólio da consagração das obras do passado e tanto da produção como da consagração (pelo título escolar) dos consumidores apropriados, esse sinal infalível de consagração que constitui a canonização das obras como clássicas pela inscrição nos programas” (BOURDIEU, 1996, p.169)

O monopólio do cânone e do texto a ser ensinado aos alunos é o que entra em xeque quando se postula, assim como foi feito na denúncia ao CNE contra a obra *Caçadas de Pedrinho*, pois não só se questiona o valor de sua inscrição num programa de cunho nacional, como o PNBE, mas também, por inferência, a capacidade e os valores dos leitores, já formados pela escola, de um livro que no passado fora “harmonioso”, mas hoje é uma “ameaça”.

Assim, o campo em tensão tendeu a responder com a desqualificação da denúncia ou daqueles que geram os programas e questionam os valores do texto em questão, como foi o caso de Luft (2010), contestando a denúncia em si, e Vasconcelos (2010), em que a pesquisadora tece uma crítica ao estado atual da educação e da formação de professores.

Natali (2013), dois anos após a polêmica, ressalta em seu artigo “Questões de herança: do amor à literatura (e ao escravo)” como o campo da crítica tensionou-se nesse debate e expôs questões mais profundas relativas à forma em que o próprio campo e as crenças nele presentes se organizam: o imaginário branco da iniciação à leitura, pacífica e idílica, a escola como lugar de legitimação e reprodução, ou as supostas tentativas de censura:

“Como demonstração de como argumentos próximos circulavam à época (...) O tom exaltado dos textos, seu sarcasmo e suas frases de efeito – “queima de livros em praça pública”, “Pátria amada idolatrada salve salve”, “modelito da mordança”, “livro com bula” (...) aliados ao apelo ao fantasma da censura, mesmo quando não parecia ser exatamente censura o que estava no horizonte, permitem a conclusão de que as reações serviram justamente para impedir que o conflito se agudizasse, bloqueando até a constatação precisa daquilo que estava em jogo no embate e do que estava sendo questionado”. (NATALI, 2013, p.118)

Essa “luta” pelo monopólio daquilo que deve ou não ser lido está sempre relacionada à maneira como o campo e seus atores atuaram dentro de determinados contextos históricos. A crítica racial feita à obra de Lobato como um todo é fruto de um revisionismo e uma tensão cultural advindas das próprias

lutas políticas e sociais, dos quais o currículo e a escola são um reflexo ou, para alguns grupos, parte de um processo teleológico de mudança.

O que pouco se procura entender – ou o que não se apontou à época da polêmica sobre a obra de Lobato – é justamente como as condições sociais e históricas contemporâneas permitiram uma nova interpretação e uma ruptura em relação à ideia já fixa e canonizada da leitura de uma obra como *O sítio do picapau amarelo* nas escolas e nos anos iniciais de formação. Uma visão idílica de crianças brasileiras em meio a um universo mágico rural, ainda que esse meio possa ser violento e contra o ambiente ecológico, com cenas em que seus personagens esfaqueiam e matam uma onça.

Os embates críticos não são novos e dizem respeito justamente às posições ocupadas pela competição interna de um campo e sua relação com a comunidade de leitores legítimos e especializados. Essa relação de validação ou rejeição, em constante competição, é apontada por Bourdieu como

“uma propriedade muito geral dos campos em que a competição pelo que aí se aposta dissimule o conluio a propósito dos princípios do jogo. A luta pelo monopólio da legitimidade contribui para o reforço da legitimidade em nome da qual ela é travada: os conflitos últimos sobre a leitura legítima de Racine, de Heidegger ou de Marx excluem a questão do interesse e da legitimidade desses conflitos, ao mesmo tempo que a questão, realmente inconveniente, das condições sociais que os tornam possíveis”. (BOURDIEU, 1996, p. 192)

O que Bourdieu ressalta é justamente o que toma forma na polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato: as condições sociais que se modificaram, dando vazão à crítica da abordagem racial da obra de Lobato e sua relação com a deterioração da imagem de um campo marcado por uma elite branca e pela ideologia da “democracia racial”.

Segundo Bourdieu, são os interesses implícitos, constitutivos da vinculação e do próprio funcionamento do campo, que são mantidos a salvo quando a discussão desliza para questões outras, de modo a fugir daquilo que é central para o problema, isto é, a própria estrutura dos privilégios sociais e os valores dos membros que se inserem dentro do determinado campo e como ele se organiza (BOURDIEU, 1996).

As polêmicas que são produzidas no interior do campo o desestabilizam, produzindo rupturas que tendem a ser silenciadas ou que, depois do processo de polêmica, o reestruturam. Exemplar no âmbito da crítica e também desses embates foi o ocorrido com o crítico literário Roland Barthes.

À época de sua primeira grande crítica – e polêmica –, na década de 1950, Barthes enveredou pelos caminhos da crítica psicanalítica, ainda obscura e pouco utilizada no campo da crítica literária, atraindo os olhares desconfiados para o seu texto *Michelet par lui-même* (1954), em que analisa a escrita do historiador romântico Jules Michelet. Seguindo nesse caminho, Barthes analisa ainda a obra de Racine, *Fedra*.

As leituras críticas de Barthes levaram ao aparecimento de vários textos em oposição, como *Nouvelle critique, nouvelle imposture*, de Raymond Picard. Havia anúncios nas livrarias com o texto “Deve-se queimar Roland Barthes?” (PERRONE-MOISÉS, 2011). Em resposta às críticas do campo, Barthes escreve *Critique et Verité*, numa tentativa de consolidar sua leitura em oposição ao que chamava de velha crítica, pois, segundo o autor, “puisque nouvelle critique il y a”⁸.

O texto de Barthes, de *Crítica e Verdade*, traduzido por Leyla Perrone-Moisés para o português, apresenta elementos seminais para compreender o campo das disputas literárias e das polêmicas críticas, sendo ele mesmo fruto de uma polêmica e de um pensamento que, embora hoje seja legitimado pelo campo, à época tratava-se de algo “iconoclasta”.

Em seu texto, Barthes aponta a concepção da linguagem imposta ao método clássico da “velha crítica francesa” como um dos problemas principais da crítica tradicional. Segundo ele, as palavras não possuem sentido fixo e sua leitura não pode ser controlada com um dicionário ou com o auxílio de um lexicógrafo, pois a circulação dos textos e a pluralidade da linguagem dão margem a diversas interpretações.

“O problema (ou o prazer) é que o idioma nunca é mais que o material de uma outra linguagem, que não contradiz a primeira, e que é, esta, cheia de incertezas. A que instrumento de verificação iremos submeter essa segunda

⁸ “Pois há nova crítica”.

linguagem, profunda, vasta, simbólica, da qual é feita a obra e que é precisamente a linguagem dos sentidos múltiplos?” (BARTHES, 2011, p.193)

A pluralidade apontada por Barthes é um dos pontos que se coloca em polêmica na interpretação de palavras que são, hoje, consideradas pejorativas ou racistas, como é o caso daquelas de *Caçadas de Pedrinho*. Por um lado, é possível dizer que a verificação dessas palavras – isto é, ao modificá-las, eliminá-las ou adicionar notas – pode ocorrer de forma a neutralizar o discurso que seria hoje uma propagação da subalternização do negro, por outro, não é possível afirmar categoricamente que essa leitura, supostamente de subalternização, será a leitura a ser feita pelos alunos e professores, ou mesmo que terá efeito sobre eles.

Barthes afirma: “Conversa-se que é preciso ‘conservar a significação das palavras’⁹, em suma, que a palavra só tem um sentido: o certo” (BARTHES, 2011, p. 194). A questão postulada por Barthes está justamente na natureza do signo linguístico, conceito influenciado pela linguística saussuriana, no qual o signo, constituído tanto diacrônica como sincronicamente, é arbitrário, e em sua arbitrariedade e construção está a multiplicidade.

Barthes chama, em resposta a seus críticos, de *assimbolia* a tentativa de cercear a pluralidade de significações do texto, pois, segundo ele, “se as palavras tivessem apenas um sentido, o do dicionário, se uma segunda língua não viesse a perturbar ‘as certezas da linguagem’, não haveria literatura”. (BARTHES, 2011, p.214)

“A variedade de sentidos não depende pois de uma visão relativista dos costumes humanos; ela designa, não uma inclinação da sociedade para o erro, mas uma disposição da obra à abertura; a obra detém ao mesmo tempo vários sentidos, por estrutura, não por enfermidade dos que a leem”. (BARTHES, 2011, p. 213)

A teoria barthesiana, relativa à estrutura do texto literário, ajuda a rebater os argumentos que apontam questões raciais na obra de Lobato como risco ao ensino ou falha de leitura; não são, como Barthes postula, um risco ao aluno ou

⁹ Esta referência diz respeito a um trecho do livro de Raymond Picard, *Nouvelle critique, nouvelle imposture*, a qual Barthes responde.

“uma enfermidade”, mas, sim, uma possibilidade constitutiva do texto, pois o signo é plural.

Aos argumentos de Barthes – depois incorporados à crítica literária corrente francesa, de forte influência na crítica brasileira e estadunidense – somam-se as teorias da recepção estética que vingaram nos anos de 1970. Se é importante considerar o texto em sua complexidade, é necessário também adicionar à discussão sobre a produção da crítica e da leitura, em especial no contexto escolar, aquilo que diz respeito àqueles que estudam o texto e sua crítica: os leitores (alunos e alunas, e também professores).

2.2 A recepção: o ato de leitura

Adentrando na questão da recepção estética, é necessário que retomemos um aspecto teórico voltado à relação entre texto e leitor oriundo dos estudos sobre o ato de leitura, produzidos por Wolfgang Iser. Uma teoria da recepção dos textos, ou *reader-response theory*, coloca o leitor como central para a estrutura textual, que, assim, só existe a partir de um leitor que o traz à vida e o decodifica, preenchendo seus vazios e ressignificando-o.

Este aspecto seminal produz uma série de possibilidades e olhares para a relação entre texto e leitor, assim como questiona o lugar da crítica considerada tradicional, para a qual o texto tem, supostamente, características monolíticas que são impostas ao leitor, como é o caso de correntes críticas como o Formalismo, em que o valor do texto é imanente e o papel do leitor, nesse sentido, mínimo. Dentro dos manuais de crítica, como é o caso do *Penguin Dictionary of Literary Criticism*, a ideia de considerar o leitor na produção de significado do texto aparece como uma mudança drástica na crítica: o texto não mais estanque, mas aberto à leitura daquele que o interpreta num determinado contexto, seu leitor.

Essa mudança é difícil e instável em dois aspectos: por um lado, é complexo o trabalho de compreender o texto e determinar quais seriam suas lacunas (*gaps*), ou vazios, como aqui foi traduzido (seguindo o termo utilizado na

tradução brasileira da obra e que se popularizou¹⁰), e como essas lacunas seriam preenchidas de acordo com as possíveis leituras do texto. Iser postula que o texto não é completamente arbitrário, mas as possibilidades de sua interpretação dependem do jogo entre texto e leitor; por outro lado, deixar a interpretação ao leitor é uma forma que, talvez, seja tida como uma liberdade banal para a crítica já que, não sendo o leitor ideal, o texto poderia ser interpretado de qualquer maneira, isto é, de maneira “errada”.

Em seu livro *The act of reading: a theory of aesthetic response*, Iser elenca as possibilidades teóricas de abordagem entre leitor-texto, recorrendo à hermenêutica, à psicanálise e à filosofia. Em suas primeiras definições, Iser tem como objetivo demonstrar que a crítica, até o momento de seus estudos, tem tomado o papel do leitor de maneira secundária, tomando a interpretação como ato estanque e comum, como valor absoluto.

Iser recorre, para isso, ao texto de Susan Sontag, *Against Interpretation*:

“To understand *is* to interpret. And to interpret is to restate the phenomenon, in effect to find an equivalent for it. Thus, interpretation is not (as most people assume) an absolute value, a gesture of mind situated in some timeless realm of capabilities. Interpretation must itself be evaluated, within a historical view of human consciousness”. (SONTAG Apud ISER, 1978, p. 9)

O argumento de Sontag aponta a arbitrariedade daquilo que chamamos de compreensão (*understand*). Assim, compreender é interpretar, e a interpretação, assim com a autora afirma, não pode ser considerada um valor absoluto que emana do texto, como se este fosse sagrado e estivesse parado no tempo. Toda interpretação é uma tentativa de compreensão e está inserida dentro de um período histórico, sendo ela, doravante, produzida por um leitor fruto deste.

Iser demonstra, então, que na arte moderna, assim como nos textos literários, não é possível simplesmente dizer que um professor ou crítico ensina uma interpretação sobre determinado texto ou obra sem assumir que essa interpretação tem valores e contribuições subjetivas, que dizem respeito não somente à obra, mas sobre aquele que a lê e o sobre o contexto no qual ele está inserido (ISER, 1978).

¹⁰ ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer.

A subjetividade do leitor, no entanto, é limitada pela estrutura do texto:

“although it's clear that acts of comprehension are guided by structures of the text, the latter can never exercise complete control, and this is where one might sense a touch of arbitrariness. However, it must be borne in mind that fictional texts constitute their own objects and do not copy something already in existence. For this reason they cannot have the total determinacy of real objects, and, indeed, it is the elements of indeterminacy that enable the text to 'communicate' with the reader”¹¹ (ISER, 1978. p. 24)

Segundo Iser, a estrutura do texto, embora limite a interpretação e a subjetividade do leitor, não tem completo controle sobre ele. É aqui que surge um senso de arbitrariedade que, conforme o autor postula, não constitui um problema, dado que o texto ficcional não é um objeto que faz parte da realidade ou simplesmente a cópia, mas constitui em si sua própria existência através do leitor.

As contribuições de Iser mostram que as possibilidades de interpretação são, em grande parte, responsabilidade do leitor e que este, dentro de determinado contexto, comunica-se e interpreta o texto de acordo com o seu repertório. Essa ideia vai ao encontro dos postulados feitos anos antes por Barthes, em seu *Critique et Verité*, para quem o texto é vivo, isto é, a língua, sendo ressignificada diariamente pelos leitores, produzirá sempre novos sentidos, embora aqui Barthes não adentre nos postulados da interpretação subjetiva de Iser.

A crítica tradicional, que busca comprovar algum tipo de relação, como a crítica de cunho marxista e engajada, usa, normalmente, como recurso para explorar a pluralidade de um texto aquilo que Iser denomina “leitor ideal”. É nesse leitor ideal que se coloca uma série de suposições, em que há uma idealização que responde à estrutura ou ao contexto da recepção de determinado texto.

¹¹ Tradução: “Embora seja claro que os atos de compreensão são guiados pelas estruturas do texto, este nunca pode exercer completo controle, e aqui é onde podemos observar um senso de arbitrariedade. No entanto, é preciso considerar que os textos ficcionais constituem um objeto em si mesmos e não simplesmente copiam algo em existência. Por essa razão eles não podem ter uma determinação dos objetos reais, e, portanto, são os elementos de indeterminação que permitem que o texto ‘se comunique’ como leitor”.

Esse uso de leitor ideal é comum na fortuna crítica de Machado de Assis, por exemplo, na qual as relações entre os narradores machadianos e seus leitores necessitam de uma postulação que não é apresentada e reunida em leituras que ocorreram ou ocorrem *de facto*, mas que supõe um leitor que interage e lida com o texto dentro dos pressupostos da crítica, já que há também, na obra machadiana, um alto grau de ironia em relação ao interlocutor.

Ademais, um dos pontos importantes para compreendermos a arbitrariedade da crítica que se postula como a “correta”, é o de que os leitores que a postulam são de classes sociais específicas, brancos, de uma elite letrada. Surgem, a partir dessa leitura “correta”, variações daquilo que se espera de quem lê Monteiro Lobato: um leitor que, identificando o contexto de produção do autor, é capaz de reconhecer sua genialidade e desconsiderar o tratamento dado às personagens negras; ou, um leitor que é capaz de tomar o tratamento dado às personagens negras dentro de uma perspectiva de “avanço” no tratamento da questão (LAJOLO, 1998).

Estes “leitores”, que ratificam uma leitura de determinado grupo privilegiado e foram evocados durante a polêmica, parecem desconsiderar as outras possibilidades de interpretação e parecem sentir-se ressentidos com a apresentação delas ou de outras formas de alteridade, isto é, a inclusão de um “outro” que não é branco e não faz parte desse grupo de privilégios. Também se argumenta, ao mesmo tempo, que não se sabe de outras leituras, e, se os leitores negros sentem-se ofendidos ou não, “não se sabe” (LAJOLO, 2011). Como afirma Iser:

“The ideal reader, unlike the contemporary reader, is a purely fictional being; he has no basis in reality, and it is this very fact that makes him so useful: as a fictional being, he can close gaps that constantly appear in any analysis of literary effects and responses. He can be endowed with a variety of qualities in accordance with whatever problem he is called upon to help solve”.¹² (ISER, 1978, p. 29)

¹² Tradução: “O leitor ideal, diferentemente do leitor contemporâneo, é um ser puramente ficcional; ele não tem base alguma na realidade e é justamente esse fato que faz com que ele seja tão útil: como um ser ficcional, ele pode fechar lacunas que constantemente aparecem na análise dos efeitos literários e respostas. Ele pode ser dotado de uma variedade de qualidade de acordo com os problemas aos quais ele é evocado para ajudar a resolver”.

Diferente, portanto, do leitor real e contemporâneo, o leitor ideal é um ser ficcional que surge como um meio de responder a questões críticas – aqui tanto no sentido literário quanto no sentido de crise – para apaziguar polêmicas e demandas de leitores reais, como as demandas feitas ao CNE, no caso da obra de Monteiro Lobato.

Essa ideia de leitura ou leitor ideais, que defende uma imagem social do autor, do texto e até de seus leitores, tem, por um lado, como função uma tentativa de impor uma interpretação do contexto de produção do próprio texto; por outro lado, não é verdadeiro que apenas uma expectativa ou apenas uma leitura seja possível, pois quais seriam os leitores e as possíveis interpretações de um texto dentro de um determinado contexto? Apenas *uma e adequada* aos valores sociais que se deseja comprovar, como é o caso da ideia de “Democracia Racial”?

Esse tipo de recepção revela a imagem idealizada, que acaba por criar um “habitante ficcional do texto”¹³ (ISER, 1978) e contribui para uma análise que é também subjetiva e diz respeito a uma criação e a uma visão que não refletem, necessariamente, as leituras que verdadeiramente ocorreram em dado momento histórico.

Ademais, compreende-se que o papel do leitor, no jogo da leitura, lida com a estrutura do texto, que limita suas interpretações, ao mesmo tempo que lida com as arbitrariedades dos signos e das condições de um contexto de produção ao qual ele pode ou não ter acesso. Segundo Iser (1978), cada leitor cumprirá seu papel de maneira individual e única, de acordo com sua história e circunstâncias, pois é a estrutura do texto que *permite* as diferentes formas de cumprir este papel¹⁴.

¹³ This image of the intended reader can take on different forms, according to the text being dealt with: it may be the idealized reader; or it may reveal itself through anticipation of the norms and values of contemporary readers (...) Thus the intended reader, as a sort of fictional habitant of the text, can embody not only the concepts and conventions of the contemporary public but also the desire of the author both to link up with these concepts and to work on them. (ISER, 1978, p. 33)

¹⁴ The fact that the reader's role can be fulfilled in different ways, according to historical or individual circumstances, is an indication that the structure of the text *allows* for different ways of fulfillment. Clearly, then, the process of fulfillment is always a selective one, and any one actualization can be judged against the background of the others potentially present in the textual

Essa questão particular da leitura é especialmente difícil quando pensamos nas possibilidades que a estrutura de um texto pode produzir no ato de leitura, principalmente se o leitor for inexperiente e, ainda mais, se for uma criança em processo de alfabetização. Como Barthes previra, em seu *Critique et Verité*, uma das questões apontadas por Iser no ato de leitura é justamente a arbitrariedade do signo.

Se o leitor não for capaz de relacionar os signos presentes no texto aos diversos modelos de interpretação e ao repertório de significados, haverá limitações a sua compreensão ou, mais que isso, uma nova gama de interpretações de um mesmo texto literário:

“The pointers and stimuli therefore evoke not just their immediate predecessors, but often aspects of other perspectives that have already sunk into memory, he will bring it back, not in isolation, but embedded in a particular context. The fact of recall marks the limit to which the linguistic sign can be effective, for the words in the text can only denote a reference, and not its context; the connection with context is established by the retentive mind of the reader. The extent of the end nature of this recalled context are beyond control of the linguistic sign”.¹⁵ (ISER, 1978, p. 116)

O argumento de Iser traz à questão nevrálgica a interpretação de elementos do texto literário que não podem ser simplesmente controlados por notas ou explicações, mas que correspondem à própria experiência individual de cada leitor e às suas memórias profundas. As palavras denotam, portanto, uma referência e não um contexto, e este, então, necessitaria ser adquirido por outro processo de conexão feito pelo leitor.

structure of the reader's role. Each actualization therefore represents a selective realization of the implied reader, whose own structure provides a frame of reference within which individual responses to a text can be communicated to others. (ISER, 1978, p 37)

¹⁵ Tradução: Os apontamentos e estímulos, portanto, evocam não somente seus predecessores imediatos, mas frequentemente outros aspectos e perspectivas que já foram perdidos na memória. Eles trarão de volta não somente o isolado, mas tudo em contexto. O fato é que as marcas de memória limitam o efeito do signo linguístico, e as palavras do texto podem apenas denotar uma referência e não o seu contexto; a conexão entre contexto é estabelecida pela mente retentiva do leitor. A extensão do fim dessa natureza de retomar o contexto está além do controle do signo linguístico (ISER, 1978, p. 116)

O modelo teórico apresentado por Iser ilumina algumas das questões que se tornaram obscuras na discussão sobre a obra de Monteiro Lobato. Primeiro, traz à baila a problemática da leitura como um ato pouco controlado e muito mais plural, ao contrário do que gostariam alguns críticos; segundo, coloca em xeque a estrutura da obra como uma possibilidade do leitor, uma vez que ela não seria capaz de, por si só, apresentar um contexto e fazer-se compreender hoje, frente à questão da subalternização da população negra no início do século XX e que ainda persiste; terceiro, dificulta e traz à tona a extensão do poder de signos linguísticos tabus, como “macaca” e “preta”, já que seu contexto, como nos mostrou Iser, não vem acompanhado de sua denotação.

CAPÍTULO III

À caçada de um texto polêmico

*Cada um projeta um pouco de si na sua leitura,
por isso a relação com a obra não significa somente
sair de si, mas também retornar a si.*

Vicent Jouve

3.1 *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato

A partir da discussão feita no capítulo anterior, analisaremos as possibilidades interpretativas da estrutura da obra *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato. *A caçada da onça* foi publicada pela primeira vez em 1924 e traz as personagens Pedrinho, Narizinho, Emília, Visconde e Rabicó como centrais para o enredo: o plano e a caçada de uma onça. O livro foi publicado pela primeira vez pela Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato, tinha uma capa ilustrada e contava com catorze ilustrações internas de diferentes tamanhos, da autoria do artista K. Wiese (Rocha, 2008).

Segundo Rocha (2008), o texto parece ser uma configuração de um desejo do escritor trazido à vida através da ficção¹⁶, o que demonstra uma relação entre a vida do autor, seus desejos e suas representações em sua literatura infantil. O texto foi posteriormente expandido e adicionado de outras histórias, tornando-se “*As caçadas de Pedrinho*” e, depois, apenas *Caçadas de Pedrinho*, com a adição da história sobre a caça ao rinoceronte.

Desde sua publicação, em 1933, a obra teve importante papel escolar: integrou a coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série I - Literatura Infantil, volume IV, e foi adotada, durante muitos anos e de diferentes formas e publicações, na iniciação à leitura e no contexto escolar, chegando ao PNBE. Em sua versão final, a que vemos hoje nas livrarias e no PNBE, *Caçadas de Pedrinho* apresenta doze capítulos e tem uma divisão clara entre duas caçadas: a da onça, a primeira, e do rinoceronte, ao final do livro.

Na primeira, Pedrinho, Narizinho, Emília, Visconde e Rabicó reúnem-se para bolar um plano que tem como objetivo matar uma onça. Para fazê-lo, as personagens se organizam e cada uma utiliza uma artimanha ou engenhoca: um canhão, rede de caça, arma, faca e uma emboscada.

Após finalmente matar a onça, as personagens voltam ao Sítio, onde apresentam os resultados de sua jornada épica à Tia Nastácia e à Dona Benta, que se impressionam com os feitos das crianças, nunca antes realizados numa história rural. Como forma de retaliação à caçada feita pelas personagens do

¹⁶ “Encontramo-nos com os caçadores de onça que lá estão. Quero ver se mato a bicha. Foi sempre uma das minhas ambições: caçar a onça”. Carta de Monteiro Lobato de 16.06.1907.

sítio, os animais se reúnem, como que numa assembleia da mata atlântica, para decidir como ter sua revanche.

Os habitantes do sítio, então, decidem usar pernas de pau para fugir dos bichos, subindo nelas para ficar distantes dos ataques e mordidas, e preparar granadas de marimbondos para se defender e fazer com que todos fiquem a salvo. Já a segunda parte narra a história de um rinoceronte que foge de um circo. Emília, ao tornar-se amiga do animal, o ajuda e faz com que ele fique a salvo de todas as tentativas de caça.

3.2 O narrador: um olhar de exceção à Tia Nastácia

A narrativa é construída em terceira pessoa e tem tom coloquial, com um narrador que por vezes se dirige aos leitores¹⁷: “A bala de Pedro rolou a dois passos de distância, imaginem!” (LOBATO, 2008, p.9). O narrador faz uso de interjeições, onomatopeias e neologismos para conferir uma sensação de ação e comunicabilidade, marca de textos mais dinâmicos e infanto-juvenis.

É importante o tratamento de exceção dado à personagem Tia Nastácia no que diz respeito à transposição de suas falas, as quais são marcadas foneticamente pela variação em relação às falas das outras personagens, sendo a única que recebe os desvios gramaticais ou variações de vocabulário: “– Corre, Sinhá! – gritou para dentro – venha ver o **‘felómeno’** que aconteceu com a criançada”. (LOBATO 2008, p. 31, grifo nosso).

Além disso, Rocha (2008) chama a atenção para o papel de um narrador que simula partilhar o desconhecimento do leitor sobre os acontecimentos e ao mesmo tempo emite julgamentos sobre as personagens, como faz com Rabicó: “Rabicó tinha duas pernas mais que os outros, inutilíssimas pernas, porque se uma criatura pode viver muito bem com duas, ter quatro pernas é ter pernas demais” (LOBATO, 2008, p. 31).

Do ponto de vista estrutural, o texto não possui inovações ou grandes recursos literários, mas atende ao público infantil – seu alvo – pois constrói uma narrativa que revela aos poucos os acontecimentos e joga com o

¹⁷ Rocha (2008) em sua análise sobre a obra também apontou esta característica, a quem tomamos como referência.

desconhecimento e a ansiedade do leitor infante-juvenil, com as consequências das ações das personagens desencadeando novos eventos ainda mais envolventes.

Assim, não se trata de um texto de complexidade no qual é necessário apropriar-se para preencher as lacunas ou vazios (*gaps*) como afirma Iser, mas a questão está, justamente, na temática que se coloca hoje como problemática. Voltemos a ela.

3.3 Temas e problemas

Num momento de disputas ainda mais intensas sobre o meio ambiente e a ética, personagens caras ao universo infantil que desejam matar uma onça não parecem produzir a ideia de educação pacificadora ou democrática que se deseja numa sociedade de conflitos. Não terá também um apelo muito forte aos movimentos sociais e à educação ambiental com suas personagens e falas, como podemos ver na cena em que Narizinho, após matar a onça, começa a se gabar da morte do animal e de seu ataque: “– O que decidiu tudo foram as facadas que eu dei” (LOBATO, 2008, p. 18).

As relações construídas à época, sociais e ambientais, são diferentes das expectativas de formação e organização dos ideais que se formam hoje. Essas discrepâncias históricas, porém, não deixam de produzir o mal-estar em leitores e editores, como se observa na inserção de uma nota na edição atual de *Caçadas de Pedrinho* sobre como se deve tratar o meio ambiente e os animais silvestres. Embora a questão ecológica possa disparar um sinal de alerta aos ativistas pouco ambientados com a leitura literária, um ponto temático importante da obra de Lobato está na organização do sítio.

Considerando o aspecto cultural, marcado pela presença patriarcal, duas mulheres à frente de um sítio¹⁸, sem a presença masculina, apresenta-se como um aspecto secundário de caráter importante para a narrativa, assim como a

¹⁸ Agradeço ao Professor Émerson de Pietri por ter apontado este aspecto em meu exame de qualificação.

assembleia que ocorre com os animais para decidir o que fazer para organizar uma defesa da mata.

Esses temas, no entanto, tornaram-se todos secundários frente à denúncia feita em 2010, que trouxe à baila o tratamento dado pelo narrador à personagem Tia Nastácia. É interessante observar que, poucos anos antes, textos importantes sobre Monteiro Lobato e sobre *Caçadas de Pedrinho*, de pesquisadores renomados, ao abordar a obra, não chegaram a citar a personagem nenhuma vez, como ocorreu no livro *Monteiro Lobato: livro a livro*, de 2008, e na obra *Monteiro Lobato e o leitor de hoje*, do mesmo ano.

A denúncia, portanto, forçou uma mudança no olhar. Os trechos apontados como problemáticos dizem respeito a termos específicos utilizados pelas personagens para se referir a Tia Nastácia. É interessante observar que o teor da denúncia tomou como base a significação de uma palavra, isto é, uma representação *única* que surgiria, supostamente, através de um uso vocabular. Os trechos apresentados encontram-se abaixo:

“— É guerra e das boas. Não vai escapar ninguém — nem Tia Nastácia, que tem **carne preta**”. (LOBATO, 2008, p.26, grifo nosso)

“Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou, que nem uma **macaca de carvão**, pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros”. (LOBATO, 2008, p.39, grifo nosso)

Mesmo inseridos dentro do contexto da obra, não há, como Iser afirma, uma lacuna a ser preenchida para a compreensão, mas o leitor ou leitora deverá apenas valer-se de seu conhecimento de mundo para chegar à conclusão do que esses termos significam dentro do universo ficcional, da obra *per se*, e fora dela, na realidade.

A questão torna-se especialmente difícil pelo fato de que esta percepção, da necessidade de interpretar esses termos e analisá-los frente ao seu uso na realidade, em diferentes contextos sócio-históricos, só se tornou uma questão depois de um movimento de revisão acerca da obra de Lobato ou mesmo um ataque direto ao autor.

Outro ponto importante é a maneira como o narrador descreve e trata Tia Nastácia, representada como inadequada no que diz respeito à fala, embora saiba, ao final do texto, lembrar Dona Benta que ela deveria ser tratada como igual: “Negro também é gente, Sinhá...” (LOBATO, 2008, p. 71).

Como Barthes coloca, a língua é plural, e não é possível dizer que essas palavras, ao serem lidas, serão lidas *desta maneira* e não *daquela*. Também não é possível dizer que o efeito ideológico e político de seu uso não esteja presente, sendo necessário um grau de conhecimento e repertório sobre a linguagem e a realidade que sejam capazes de balizar sua interpretação.

CAPÍTULO IV

O que lemos quando lemos Monteiro Lobato?

Toda experiência literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas que têm suas raízes na personalidade profunda, nas recordações literárias ou nas lembranças de momentos vividos pelo indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção a ponto de lançá-la para fora da literatura.

Gérard Langlade

4.1 Ler um homem em seu tempo

“Um homem de seu tempo”. Assim Lobato é referido na questão do uso dos termos inerentes à época, e também na crítica ao questionamento racial presente em sua obra. Se é realmente cabível considerar especificidades de uma época, quais seriam as consequências de dizer que os leitores deveriam olhar essa obra com as lentes da primeira metade do século XX? E ainda, como esse homem olhou para seu tempo? Reiterando seus valores e expectativas ou ultrapassando-os?

Em relação à fortuna crítica, deseja-se utilizar lentes da primeira metade do século XX – período no qual as questões étnico-raciais ocupavam o debate público de maneira declarada – por que são raros os textos, dentre dezenas, que citam a fascinação de Lobato pela Ku Klux Klan?

A fortuna crítica mais relevante de Monteiro Lobato, produzida nos anos anteriores à denúncia feita ao CNE, raramente traz a questão étnico-racial como problema de leitura, tornando-a natural dentro da obra de Lobato. A figura mítica – aqui, no sentido barthesiano – aparece como unificadora da literatura infantil nacional, como exemplo de intelectual e crítico do seu tempo. Evoca-se a relevância de suas relações com teóricos e políticos como Anísio Teixeira, sua preocupação com a economia nacional e sua visão “pacificadora” do “bom negro” e de seu lugar no Brasil moderno.

A inexistência ou o silenciamento do discurso acerca da questão racial e de suas posições políticas deve-se principalmente às condições materiais e intelectuais que permitiram que esse aprofundamento fosse posto tanto a Lobato – retirado do túmulo – quanto aos críticos e à crítica que pouco – ou nunca – olharam para a questão étnico-racial como uma das questões mais relevantes sobre a obra do autor.

Disputas literárias não são novas no campo da arte. Elas refletem, porém, não somente uma questão crítica ou teórica – é na divergência que se identificam faces ideológicas dos intelectuais que fazem a crítica e têm seu lugar cativo na produção de um discurso que, quando questionado, atingem não somente o campo literário, como no caso de Lobato, mas também a própria política e identidade nacionais.

A ingenuidade maliciosa acerca das posições políticas de um autor tão relevante, tanto para a literatura nacional quanto para o mercado editorial brasileiro, e a crítica a essas mesmas posições, necessitam de um olhar histórico sobre a questão étnico-racial que possa ser uma ferramenta de interpretação.

Apresentar um panorama sobre a questão étnico-racial é adentrar uma disputa política que toma o cenário nacional e diz respeito a posições ideológicas díspares e em constante conflito. É, no entanto, de extrema importância posicionarmos o debate acerca da leitura e da recepção de uma obra considerando contexto tão conflituoso, seja o da recepção, supostamente mais “progressista”, em relação ao debate étnico-racial, em oposição ao contexto de produção de uma obra como a de Lobato, idealizada no passado, mas também recebida hoje.

O processo de emancipação – em sentido físico – dos negros no Brasil adveio de profundas mudanças econômicas e ideológicas que se aprofundaram no século XIX, culminando, em 1889, na inevitável Lei Áurea. Durante os três primeiros séculos de trabalho e exploração da colônia (XVI, XVII e XVIII), a escravidão foi a mão de obra praticada em todos os âmbitos sociais sem ser questionada (COSTA, 2008).

Foi nesse período que importantes ideias para justificar a necessidade da escravidão foram produzidas e introjetadas no pensamento nacional. A ideia de superioridade da civilização branca, a imanência sacra da vontade de preservação sobre a de catequização dos africanos e indígenas ou ordem social foram aceitas e impostas pelo poder político e também pelo eclesiástico. Os efeitos dessas ideias permitiram às classes dominantes usufruírem do trabalho escravo sem problemas de consciência e de moral, tendo todos os seus opositores excluídos da colônia caso fugissem à regra (COSTA, 2008).

No fim do século XVIII e na transição para o século XIX, as tensões sociais das ideias revolucionárias tomam não somente a Europa, mas grande parte do continente americano. As revoluções francesa e americana produziram importantes ressonâncias político-ideológicas por toda América e Europa, o que

levou à oposição contrarrevolucionária das nações europeias e culminou na formação da Santa Aliança¹⁹.

O pensamento liberal, gestado nas revoluções europeias, não permitia mais, do ponto de vista teórico e econômico, a escravidão. É neste contexto que surgirão pensamentos opostos à escravidão no Brasil, gerados no seio das teorias francesas, e que levará à ideia da necessidade da abolição ou da diminuição da escravatura no país. São essas ideias que, posteriormente, darão força e forma ao movimento abolicionista; este, no entanto, diversas vezes difuso e com pouca aderência, não foi suficiente para frear os carros da exploração que tomaram ainda a maior parte da vida dos negros do Brasil no século XIX.

As relações entre negros e brancos produziram entre suas especificidades e tensões ideias que moldaram – e ainda moldam – parte da identidade nacional. Acerca dessa relação, Costa destaca:

Quer do ponto de vista legal, quer do ponto de vista político, o contraste entre as duas camadas sociais era completo. Todas as garantias sociais desfrutadas pela camada dominante não se aplicavam à camada servil. A lei consagrava o sistema escravagista (...) A idealização da escravidão, a ideia romântica da suavidade da escravidão no Brasil, o retrato do escravo fiel e do senhor benevolente e amigo do escravo acabaram por prevalecer na literatura e na história foram alguns dos mitos forjados pela sociedade escravista na defesa do sistema que não julgava possível prescindir. (COSTA, p.327-328, 2010).

A intimidade e o convívio oriundos dessa relação de opressão marcam ainda as relações políticas e sociais do país. Segundo Schwartz & Starling (2017), uma das características mais marcantes do país frente a seus vizinhos, e em relação às nações europeias, é justamente a questão da miscigenação. Embora grande parte da América tenha utilizado o trabalho escravo, como ocorreu da Argentina (GELMAN, 2014) aos Estados Unidos da América (GENOVESE, 1974), a relação de intimidade e opressão é uma marca que tomou contornos que, embora tácitos, determinam ainda hoje os debates políticos e sociais no país.

¹⁹ A Santa Aliança foi uma coligação das potências monárquicas europeias contra os processos revolucionários que ocorriam no continente no século XIX.

Esta característica indelével que se coloca ao debate, a ideia profunda de uma harmonia e compreensão racial, determina também os lugares de onde emanam os discursos acerca do negro e mesmo das relações sociais contemporâneas do Brasil. O privilégio branco – seja da fala à plena cidadania – tende a ser escamoteado nos debates relativos às políticas sociais e políticas de afirmação ou em novas leituras sobre aquilo que foi produzido no passado.

Ressalta-se nessa relação que mesmo heróis abolicionistas contribuíram para a compreensão da diferença entre negros e brancos que marcou o país no fim do século XIX. O discurso abolicionista que se organizou e tomou força e apoio popular a partir de 1850 produziu ideias e concepções importantes sobre a libertação do negro e também sobre seu lugar social. A contribuição romântica nesse sentido foi extremamente relevante para atrair o público letrado e convencer parte dos senhores de escravos de suas próprias atrocidades.

Foi também nesse período que as condições políticas e socioeconômicas permitiram o questionamento efetivo da política de servidão da escravidão, vista pelas mentes europeias do Liberalismo como parte de um atraso colonial e um entrave para os lucros e para o desenvolvimento do Capitalismo.

Os efeitos dos privilégios dados às populações brancas e à elite podem ser percebidos principalmente quando se aponta a necessidade do direito do outro, pois, como diria Freire (2013), é esse movimento que produz fúria e mexe na estrutura social.

Ao rebater o argumento apresentado na denúncia feita em 2010, grandes autores de influência, como Luft ou Ignácio de Loyola Brandão não recorreram à leitura ou a argumentos sobre a formação, mas, de maneira tempestuosa, como que em resposta a um ataque, a um tipo de privilégio social: a ordem racial.

Essa leitura, portanto, apresentada em resposta à polêmica, supostamente diz respeito a um ataque “à nossa maneira de convivência entre as etnias” (LUFT, 2010), um “salve-se quem puder” contra a “nossa literatura” (LAJOLO, 2010), uma “doença crônica da educação” (VASCONCELOS, 2010). O privilégio de uma elite branca é posto como positivo e harmonioso:

“Nenhum de nós, nem os mais vividos, têm conhecimento de que os livros de Lobato nos tenham tornado pessoas desagregadas, intolerantes ou racistas.

Pelo contrário: com ele aprendemos a amar imensamente este país e a alimentar esperança em seu futuro”. (MACHADO ET.al., 2010)

É interessante observar que se coloca o “nós”, contra “eles”, pois nenhum de “nós”, isto é, brasileiros, e, infere-se, leitores bem formados, têm conhecimento de pessoas intolerantes ou racistas. Parece surpreendente dizer que, no Brasil, não se tenha conhecimento de pessoas intolerantes ou racistas, e, mesmo nesse caso, vinculá-las a Monteiro Lobato também seria uma conclusão apressada.

Porém, o comentário marca de maneira clara como a denúncia coloca em evidência o privilégio de um grupo que por mais de um século teve acesso à educação e à leitura sem questionamento e, quando questionado, defende-se a partir de elementos nacionalistas, desmerecendo o que é posto pela denúncia: a subalternização do negro.

Embora a denúncia apresente suas limitações práticas, como o problema da censura, a resposta ferina à questão racial dada pelo campo e o deslizamento para a “censura” revela uma estrutura marcada pelo conservadorismo, uma vez que nem mesmo esses autores que afirmam defender a Literatura e ser contra a censura posicionam-se sobre outros livros de Lobato ou discutem suas falas polêmicas, mas sempre recorrem a imagem idílicas de leitura, ao amor pelo autor ou pela infância harmoniosa brasileira.

4.2 Ler o racista empedernido

Além do discurso sobre a genialidade de Lobato e seu papel para a formação da infância brasileira, marcadamente branca, opõe-se a ela o discurso mais combativo racial, que considera Monteiro Lobato não apenas um “homem de seu tempo”, isto é, que reflete as posições marcadas da sociedade brasileira, mas que tem em sua idiosincrasia uma posição de clara de escolha frente à realidade de seu contexto.

Exemplar dessa posição foi o estudo publicado por Júnior, Nascimento e Eisenberg (2013), no qual se relata que os especialistas sobre o autor defendem

que ele não pode ser "chamado de racista", mas o autor, na verdade, apresenta afirmações racistas e deve ser caracterizado como tal. De acordo com o estudo,

“há evidências suficientes para afirmar, de maneira qualificada, que, ao contrário da opinião de alguns especialistas retratada na mídia, Monteiro Lobato era, de fato, racista. De passagem, não podemos deixar de mencionar que ele foi membro da Sociedade Eugênica de São Paulo e amigo pessoal de expoentes da eugenia no Brasil, como os médicos Renato Kehl (1889-1974) e Arthur Neiva (1880- 1943)” (JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013)

O argumento postulado pelos autores e que encontra terreno fértil em muitos campos consiste no fato de Lobato ter se posicionado a favor da Sociedade de Eugenia de São Paulo e apresentar por diversas vezes em seus escritos pessoais posições controversas acerca da questão étnico-racial no Brasil. Lobato escreve:

“Paiz de mestiços onde o branco não tem força para organizar uma Klux-Klan, é paiz perdido para altos destinos. André Siegfried resume numa phrase as duas attitudes. ‘Nós defendemos o front da raça branca – diz o Sul – e é graças a nós que os Estados Unidos não se tornaram um segundo Brazil.’ Um dia se fará justiça ao Klux Klan; tivéssemos ahi uma defeza dessa ordem, que mantem o negro no seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa carioca – mulatinho fazendo o jogo do gallego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destróe a capacidade constructiva”²⁰

A carta de Lobato horroriza o público nacional e foi trazida ao holofote após a polêmica iniciada em 2010. A ojeriza produzida pela carta responde ao que parece advir de suas posições distintas: por um lado, um temor de um discurso que ainda é reproduzido hoje, no cotidiano racista e violento com a população negra; por outro, o choque do desconhecimento de leitores e leitoras que tinham na visão do autor uma figura romântica pacífica.

Se é verdade que não podemos ignorar a obra de Lobato em sua completude, como afirmaram os autores em meio à polêmica, não podemos ignorar também esse tipo de afirmação que não foi abordado por nenhum

²⁰ Carta de Monteiro Lobato enviada a Arthur Neiva em 10 de abril de 1928

especialista, como Lajolo e Ceccantini, nem consta na fortuna crítica relevante do autor. Frente a esse tipo de afirmação, parece haver apenas a ojeriza e o silêncio.

Trata-se de uma compreensão da história que silencia diante da polêmica, que desvia, não responde à questão posta, isto é, a recepção de um texto que pode ser lido de maneira a contribuir para a formação racista ou antirracista de um aluno.

O tratamento dado ao fato histórico é, no entanto, pouco reflexivo e chega a criar uma espécie de monolito apaziguador que apaga os resquícios da história. Se por um lado Lobato filiou-se aos eugenistas, é verdade também, por outro, que ele fez parte do grupo dos escola-novistas, com claro apoio público a Anísio Teixeira e à educação pública no Brasil. A posição de autores como Júnior, Nascimento e Eisenberg (2015) desconsidera tanto a complexidade da leitura como a realidade histórica, que não pode ser reduzida a uma posição maniqueísta.

4.3 Ler a iniciação harmoniosa da leitura (e a si mesmo)

“Foi escritor, advogado, fazendeiro, diplomata, empresário e tradutor. Além de tudo isso – mas **sobretudo!** – é imagem carinhosamente guardada na memória de muitas gerações e ocupa lugar de destaque na literatura brasileira”. (LAJOLO & CECCANTINI, 2008, grifo nosso)

Como já foi apontado por Natali (2013), há uma ideia subjacente à imagem de Monteiro Lobato e que permeou a polêmica acerca de uma “iniciação harmoniosa da leitura”. Essa iniciação, tipicamente brasileira, que muitas vezes tem um cenário bucólico e campestre, dá-se alheia às preocupações e questões

sociais; faz-se, *a posteriori*, pelos autores e leitores em sua própria construção de identidade e em sua visão de formação.

Leyla Perrone-Moisés (2005) mostra como esse tipo de ideia é construída. Representante exemplar do campo, Perrone-Moisés apresenta sua autobiografia de crítica literária e sua relação com a leitura: de gênese bucólica, servida de privilégios que a levaram a “ter” sua Tia Nastácia.

“Todo autor de biografia tende a começar pela infância. Na autobiografia intelectual, necessariamente, são os primeiros livros, as primeiras leituras. O primeiro livro que li na minha vida, aos cinco anos, se chamava Rosa Maria no Reino Encantado, de Érico Veríssimo. (...) Logo em seguida, passei para Monteiro Lobato. Sobre isso, vou dizer algumas coisas porque, se não são importantes, pelo menos formam uma figura. Passei a minha infância numa cidadezinha de Minas Gerais, Passa-Quatro, num vale da serra da Mantiqueira (...). Em casa, tínhamos um quintal muito grande, com muitas árvores frutíferas, e levávamos uma vida quase que de sítio. Então li Monteiro Lobato num contexto de Sítio do Pica-Pau Amarelo, porque lia seus livros em cima de uma árvore, uma amoreira que eu considerava minha. Subia, sentava-me num galho lá em cima, e assim li todo o Monteiro Lobato. Não havia o Rabicó, mas havia as galinhas etc. **E eu tinha uma tia Nastácia, porque a cozinheira era uma negra muito escura que, de um modo politicamente incorreto, tinha o apelido de Vavão.** Era como nós, crianças, pronunciávamos “carvão”. Mas acho que foi ela mesma que se auto-apelidou Vavão”. (PERRONE-MOISÉS, 2005, p.335, grifo nosso)

A iniciação idílica brasileira – o campo e a montanha, a leitura nas árvores, o prazer do texto que se coaduna com o prazer do campo – deixa de lado uma preocupação, ainda que Perrone-Moisés aponte “o politicamente incorreto” (transferindo a culpa de ser chamada de carvão para a própria negra). Nesse sentido, o texto de Lobato atende ao horizonte de expectativas em maestria: lida com o público leitor branco, privilegiado, constrói um vocabulário e um universo lúdico infantil voltado a essa “brasilidade” campestre, mas aloca também referências de outros contos de fadas, e, ao ponto de vista nevrálgico de nosso texto, insere nesse universo o negro.

O negro, no momento de Lobato, e durante muito tempo no Brasil, não apareceu como possível leitor, mas, conforme indicam as histórias do *Sítio do*

Pica-pau Amarelo e o depoimento de Perrone-Moisés, um membro a ser inserido, ainda com pouco espaço, frágil, analfabeta, inábil na fala, subalterna, e que, às vezes, exige seu lugar a Sinhá: “– Negro também é gente, Sinhá...”. (LOBATO, 2008, p.71)

Entre os livros críticos mais importantes sobre a obra de Lobato estão “Monteiro Lobato, livro a livro”, organizado por Ceccantini e Lajolo – na primeira versão, análise da obra infantil, e, na segunda, da obra adulta. Fruto de um trabalho de muitos críticos e pesquisadores, os livros ressaltam também algo importante sobre o processo de construção da identidade e sobre a relação entre leitura harmoniosa – a criança descobrindo o universo lúdico e o mundo, dentro de uma organização social idealizada – e uma leitura de si. Enquanto a edição sobre a obra adulta do autor não traz nenhuma referência à formação dos pesquisadores e da importância de Lobato em suas leituras, a edição que trata da obra infantil, anterior, publicada em 2008, traz, entre 28 artigos, oito referências biográficas com alusão à infância e à ideia de leitura harmoniosa.

Embora as notas de rodapé passem despercebidas, elas dizem muito sobre a filiação dos autores e sua construção de identidade, uma percepção de si em relação ao outro – aquilo que desejam revelar ou validar sobre si – e também oferecem ao leitor, em contrapartida, um tipo de validação do campo. Bourdieu (2008) mostra-nos que o campo organiza-se também pelo que o autor chama de *homo academicus*, isto é, a construção de uma identidade que produz e reproduz ideias que são ou não válidas dentro de um determinado campo²¹.

A edição dos artigos sobre a obra adulta, posterior à polêmica de 2010, traz apenas um texto sobre a questão da Sociedade de Eugenia e Monteiro Lobato, sem tomar a questão posta pela polêmica como referência, mas voltando-se à personagem Jeca Tatu.

Observa-se uma validação da pesquisa – ou do próprio pesquisador – pelo valor dado a Monteiro Lobato na infância, algo que ocorrera na polêmica iniciada em 2010, e que reaparece também, como veremos à frente, em textos recentes sobre a recepção do autor.

²¹ A análise de biografias de artigos e dissertações é uma metodologia comum em Sociologia da Educação, principalmente para mapear as produções e seu caráter ideológico ou sua origem e filiação sociais (COCK, Juliana Cristina Araujo do Nascimento et al. *Operando com conceitos de Bourdieu: produtividade em pesquisa e hierarquias acadêmicas no campo da educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, 2018).

Em seus textos, os pesquisadores ressaltam que iniciaram a leitura quando pequenos²² e destacam sua importância²³ e o impacto produzido sobre eles enquanto leitores²⁴, portanto, relação com a leitura que é fundada na experiência social e se torna uma espécie de “arqueologia do leitor”, pois revela as fundações e bases de suas leituras e perspectivas sobre o texto.

Ademais, esses leitores, influenciados por suas iniciações à obra de Lobato, ressaltam a genialidade de autor, reconhecida na vida adulta²⁵ e já anunciada na infância²⁶. Embora não haja textos que relatem diretamente a importância dessa leitura harmoniosa, ela parece ser condição do pesquisador da leitura infantil de Lobato e da ideia de recepção que se constrói acerca do autor.

É mister apontar que relações afetivas ocorrem em todo tipo de pesquisa, dada a posição ideológica e discursiva, tomado conscientemente ou não, pelo pesquisador. Todavia, objetivamos aqui apontar como esse discurso, que valida e constrói a figura tanto de Lobato como de seus leitores, foi importante para a polêmica que se iniciou em 2010, principalmente porque esse discurso foi, ao receber a crítica apresentada ao CNE, desestabilizado.

Se observamos os textos acerca da recepção de Monteiro Lobato, vemos uma reprodução dos mesmos valores defendidos pelos autores em suas biografias; desta vez, porém, projetados em questionários de recepção e em entrevistas com professores de ensino básico.

No livro “Monteiro Lobato e os leitores de hoje”, os autores postulam a questão de como Monteiro Lobato é recebido pelos leitores e leitoras, principalmente no contexto escolar, onde grande parte das pesquisas de recepção publicadas no livro foram feitas.

É interessante observar também que já havia uma crítica ao que se chama de “vandalismo politicamente correto” (SILVA, 2008, p.81) em relação às críticas

²² “[A autora] Passa férias no sítio do pica-pau amarelo desde 1978” (LAJOLO, M & CECCANTINI, J; 2008, p. 123)

²³ “Começou a ler Lobato na 4ª série do ensino fundamental e, a cada nova leitura, descobre um mundo diferente” (IDEM, 2008, p. 290)

²⁴ “(...) [a autora] até hoje não se recuperou do impacto da leitura - na série primária” (IBIDEM, 2008, p. 67)

²⁵ Descobriu Lobato no caminho inverso (LAJOLO, M & CECCANTINI, J; 2008, p. 472)

²⁶ Não conheceu na infância (...) mas as ilustrações ficaram sempre guardadas em sua memória (IDEM, 2008, p. 104)

e à nota introdutória do livro que adverte os leitores sobre a importância de preservar o meio ambiente e não ir à caça de onças. A questão negra, porém, não é citada.

Essa ausência vem de uma reprodução de valores que permeiam o campo, seja dos pesquisadores e pesquisadoras, em sua formação, ou das leituras – ou dos leitores e leitoras – que são reconhecidas como válidas. A desestabilização do campo, ou da recepção, vem do questionamento de leitores que veem em Monteiro Lobato um representante da tensão racial brasileira, assim como em suas falas, datadas historicamente, uma possível violência para o presente.

Reproduz-se, então, em grande parte dos estudos, as mesmas questões, como podemos ver no artigo “A recepção de obras infantis de Monteiro Lobato crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo Mediadores de leitura” (CECILIANO, 2008, p.44). O questionário aplicado, para elaborar um mapa da recepção, tem questões que são frequentes nos textos do livro e que também se encontram na biografia dos pesquisadores e, sobretudo, na leitura e na ideia de leitor que se propaga acerca da obra de Monteiro Lobato.

A autora orienta as perguntas de recepção de acordo com: a) a relevância da obra de Lobato hoje; b) o interesse dos leitores pelo universo rural; c) a linguagem de Lobato e o acesso das crianças a ela; d) como a história é compartilhada; e) a identificação com as personagens; f) o interessante das crianças; e, o mais relevante, g) se o professor ou professora foi leitor de Lobato.

Repete-se, frequentemente, sobre a genialidade da obra de Lobato que é confirmada a cada entrevista, sem ressaltar, no âmbito da recepção, algo que escape ao próprio horizonte do pesquisador ou do campo. O campo parece, portanto, assegurar um lugar cativo de leitor ideal e de elaboração de um “cânone escolar”. A autora afirma:

“A defesa incondicional feita pelas professoras da obra de Monteiro Lobato assegura, por extensão, a valorização da leitura de suas histórias pelas crianças, pois a convicção das professoras de que ele é inigualável e de que suas obras enriquecem culturalmente os leitores está presente em todas as suas respostas. Isso representa um salvo-conduto para que ele seja visto como um autor muito importante e suas obras, como leitura essencial de qualquer época. Pelo que elas apresentam em suas falas, a recepção das obras deste escritor pelas crianças do momento presente deve ser

incentivada, não apenas pela forma artística como construiu suas narrativas, mas também pelo que transmitem de valores, ideias e propostas para um Brasil melhor”. (CECILIANO, 2008, p. 71, grifo nosso)

É curioso observar também que a genialidade, o amor, a leitura harmoniosa estão presentes, embora as professoras, no caso desta pesquisa e como foi marcado por ela, não conhecessem nem lessem a obra de Lobato. Apesar de não terem lido Lobato na infância ou em nenhum momento de sua formação, elas se “encantaram” automaticamente com sua “genialidade”. (CECILIANO, 2008)

O campo reproduz o lugar de privilégio, o lugar do leitor com acesso à educação formal, posto no campo e oriundo de um período específico da realidade brasileira; realidade na qual não havia a inserção do negro na escola e/ou mesmo de uma literatura que também o reconhecesse como personagem que não é apenas objeto do folclore²⁷ ou do trabalho da “civilização branca”.

²⁷ “Estou com o plano de espremer Tia Nástacia para tirar o leite do folclore que há nela” (LOBATO, 1994, p.7)

CAPÍTULO V

Tentativas, trativas

Toda leitura provém de um sujeito, ela só está separada desse sujeito por mediações raras e tênues, pelo aprendizado das letras, alguns protocolos retóricos, para além dos quais é o sujeito que rapidamente se encontra em sua estrutura própria, individual.

Roland Barthes

5.1 Quem tem medo da Leitura Literária?

Ensinar é por si só um verbo difícil. Sendo um verbo transitivo, é sempre necessário que o professor ou professora tenha claro *o que* ensina e *para quem*, em suas possibilidades e limites. Assim, quando se ensina literatura ou leitura, quando o livro literário é o objeto do estudo em sala de aula, o que se ensina? A leitura literária tenta trazer luz a essas relações, considerando as relações entre os leitores e o texto, entre a aprendizagem e aquilo que pode ser apreendido ou observado *através* e *pelo* texto.

Nesse sentido, a leitura literária tem tomado mais corpo nas discussões acerca da formação de leitores, em grande parte também devido às frequentes demandas históricas da qualidade da educação e do ideal de cidadão leitor, mas principalmente devido ao questionamento constante da qualidade e conteúdo político daquilo que se lê.

Como já apontamos no decorrer desta pesquisa, a ideia de uma semente ideológica presente no texto, pronta para brotar num leitor despreparado, é ratificada frequentemente por diferentes grupos políticos e diz respeito à ideia, ainda presente, de que o texto apresenta, por si só, um potencial. Esse potencial, que parece gerar medo, devido a sua imprevisibilidade, é o que move movimentos políticos e religiosos ao controle da leitura (ou mesmo dos leitores).

O texto é, então, na leitura literária, o objeto que em sala de aula se torna o centro das possibilidades ou das limitações, deixando qualquer professor, emérito ou neófito, pronto para enfrentar uma crise. A demanda da leitura, que muitas vezes parte dos próprios alunos, diz respeito à recepção de um texto em uma comunidade que apresenta diferentes valores e ideias, ainda em processo de formação ou pré-concebidas, que entram em conflito ou coadunam-se com aquilo que se apresenta.

Sobre este aspecto, Yves Citton (2007) afirma que, dentro de uma sociedade controlada ideologicamente, uma leitura ficcional não produz, necessariamente, qualquer tipo de mudança ou movimento intelectual ou ideológico:

“Ficções aparecem como fábricas para o reprocessamento permanente de valores, o que pode tender também a reforçar o sistema de crenças que o leitor leva consigo ao abrir o livro e, assim, renovar os valores dominantes, em vez de desestabilizá-los e orientá-los para sua reconfiguração”. (CITTON apud BUTLEN, 2018, p. 28).

A afirmação de Citton vai ao encontro de uma preocupação de professores e de grupos de diferentes ideologias: a leitura reforçaria a ideologia daquele que se insere na ficção, se esta se coaduna a e reproduz o sistema hegemônico vigente. Por outro lado, é também a ficção, se opositora, que seria capaz de romper com a hegemonia, argumento comumente utilizado pelos críticos literários marxistas (EAGLETON, 2011).

A preocupação do professor que trabalha com o texto é justamente colocá-lo em uma perspectiva plural (ou pelo menos deveria ser, como propõem documentos e propostas curriculares oficiais recentes), isto é, apresentá-lo de maneira que a leitura dos alunos e alunas seja também considerada. Embora pareça um método simples e corriqueiro, o diálogo, a escuta, ou mesmo a leitura inicial do texto são os desafios que se colocam à leitura literária, principalmente quando a professora ou professor não têm a possibilidade de escolher, eles mesmos, os textos que serão trabalhados com seus alunos, ou quando esses professores têm suas próprias dificuldades enquanto leitores.

Além disso, há uma preocupação com a relação e tensão entre valor estético e ético dos textos e do ensino de literatura. Butlen (2018) investiga como esta relação ainda se dá no contexto escolar e como preocupa os professores e pesquisadores:

“se chegarmos a enfatizar a presença e a importância dos valores éticos nos textos literários, poder-se-ia na ação pedagógica levar em conta, ao mesmo tempo, os valores estéticos? Eles não correm o risco de serem negligenciados? Portanto, o risco é de os valores estéticos serem esquecidos quando se enfatiza principalmente os valores éticos” (BUTLEN, 2018, p. 35)

Há uma questão posta na relação entre ética e estética que se tensiona e coloca em xeque as escolhas já tradicionais dos textos feitos no contexto escolar e jogam grande parte da responsabilidade da leitura – quando ela é possível de ser feita – para o professor ou professora.

Se escolher um escritor canônico significa enfrentar um dilema ético, não seria melhor escolher outro escritor? Mas qual é o critério de escolha? Aquele que escolhe se vê encurralado: por um lado, as demandas de um campo que busca a humanização através da própria estética e do valor da arte, por outro, demandas sociais e políticas, que questionam os valores éticos postos na ficção e o tratamento e representação dados a grupos historicamente marginalizados.

Rezende (2013) postula que a leitura literária não é somente uma formação e reprodução, como o ensino tradicional do texto literário que se resume à história da literatura, mas considera, além dos textos canônicos, as possibilidades de leitura e suas subjetividades, que muitas vezes se opõem às leituras vigentes e que também são reproduzidas em materiais e manuais didáticos:

“Diferente do estudo tradicional baseado no estudo do cânone (...) a ‘leitura literária’ questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a leitura do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos manuais didáticos. Isso não significa, contudo, eliminar da escola as obras “canônicas”, mas a sua presença estaria condicionada a uma leitura efetiva” (REZENDE, 2013, p. 13)

Como Rezende postula, não se trata de eliminar as leituras canônicas, mas colocá-las dentro de uma leitura efetiva, e, ademais, inseri-las dentro das discussões sobre formação, em suas limitações históricas e polêmicas, enfrentando e descobrindo, através da ficção, uma história que se impõe e se revela às alunas e alunos que nasceram neste país, marcado por ambivalências e injustiças.

Além disso, o currículo tradicional traz à sala de aula outras questões que se impõem à leitura literária, que ainda deverá englobar todas as outras habilidades relativas à formação: a leitura em voz alta, a prática de escrita, o

repertório, a estrutura narrativa etc. Observa-se, portanto, que este fazer não se coloca numa perspectiva simples, mas exige daquele que o faz – milhares de professores e professoras, diariamente – uma reflexão profunda.

5.2 Efeitos políticos e consequências da polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato na prática docente

O primeiro efeito posto à obra de Lobato após a polêmica que se iniciou em 2010 é o próprio questionamento da identidade do autor, e, doravante, da ideologia de seu texto. Os efeitos iniciais com os quais os professores e professoras terão que lidar são justamente uma quebra da visão romântica e idealizada da visão de gênio, uma vez que a ideia de um “Lobato racista” tomou grandes proporções no cenário nacional, chegando até mesmo aos temas de Carnaval.

Essa quebra, no entanto, segundo o que temos apresentado na trajetória desta dissertação, é muito positiva no que diz respeito ao ensino. Primeiro, porque traz os alunos e alunas à realidade da vida social, sem que, como tendemos a fazer, utilizemos de clichês maniqueístas que apresentam uma vida harmonicamente organizada. Segundo, o texto torna-se ainda mais profícuo para uma discussão e aprendizagem acerca da realidade histórica do país, com a possibilidade de ensino de conceitos básicos de leitura de maneira eficiente e aprofundada, como contexto e plurissignificação.

Fugir à figura do autor, no entanto, parece ser difícil quando posta a obra de alguém tão relevante como Monteiro Lobato. Sem levar em conta se a crítica utilizada pelo professor ou professora é biográfica ou não, a figura do autor se impõe, ainda mais após as disputas judiciais que se deram com seu nome.

Em relação a este aspecto, Barthes é, novamente, um teórico importante. Um de seus textos mais polêmicos é “A morte do autor”, em que o autor afirma que o texto é ele, por si só, lido e concebido sem que o leitor saiba ou busque entender como o autor desejou fazê-lo, o autor seria, portanto, “morto”.

Barthes recebeu muitas críticas de estudiosos e filósofos e reviu seus conceitos acerca da ideia de autor, retomando elementos iniciais e adicionando novas perspectivas, como em sua leitura de Fedra ou em suas interpretações do

historiador Jules Michelet. A contribuição barthesiana, neste sentido, está justamente no processo dialético que se coloca ao leitor.

Barthes conclui que não é possível apagar totalmente e “matar” o autor quando o texto é lido, porém, o autor que vive e se coloca ao texto daquele que o lê, nunca será o autor da vida real. A conclusão barthesiana é seminal para a leitura literária, pois contribui com o trabalho docente dando instrumentos para pensar a abordagem dos “autores” que são concebidos pelos leitores.

No prefácio de *Sade, Fourier, Loyola*, Barthes apresenta esta concepção do autor que retorna ao leitor, não como autor da realidade, mas como um corpo que surge e é evocado a cada leitura:

“O autor que volta não é por certo aquele que foi identificado por nossas instituições (história e ensino de literatura, da filosofia, discurso da Igreja); nem mesmo o herói de uma biografia ele é. O autor que vem do seu texto e vai para dentro da nossa vida não tem unidade; é um simples plural de “encantos”, o lugar de alguns pormenores tênues, fonte, entretanto, de vivos lampejos romanescos, um canto descontínuo de amabilidades, em que lemos apesar de tudo a morte com muito mais certeza do que na epopeia de um destino; não é uma pessoa (civil, moral), é um corpo”. (BARTHES, 2005, p. XVI)

O autor que o leitor tem em mente não é somente o apresentado pela mídia nem aquele que se impõe através do campo da crítica literária, mas também se constrói numa relação entre o repertório do leitor e em suas imagens prévias sobre aquele indivíduo que, em algum momento da história humana, existiu. Nesse sentido, a ideia de um autor desconstruído é de extrema importância para o tratamento de uma obra que entrou em polêmica, a obra de um autor que poderia ter uma limitação ficcional assume ainda mais possibilidades de abordagem e interpretação.

Outra dificuldade imposta à prática docente após a polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato diz respeito à abordagem de questões históricas e de uma política pública de educação antirracista. Tema controverso, a escolha de ler e tratar de Lobato é ainda vista como conservadora e pouco profícua em relação à educação antirracista e às questões étnico-raciais, importantíssimas para um país tão desigual e violento como o Brasil.

O próprio ato de escolher Lobato pode ser interpretado como uma tomada de posição de algo que, na verdade, não existe: tomar uma posição favorável ou contrária ao autor, questão simplista e praticamente nula na prática docente, uma vez que reduz a complexidade do texto, anula uma abordagem histórica das questões sociais e coloca o professor dentro de uma posição de luta política vazia.

Esse mal-estar, oriundo de um revisionismo, coloca a escolha do texto como determinação da postura do professor que, muitas vezes, o faz sem perceber ou por não dispor de material suficiente. Alcir Pécora (2015) discute as consequências das críticas feitas ao cânone e da política de recusa de autores considerados canônicos:

“Aquilo que parecia inscrito na própria ordem das coisas e da história, de repente apresentou-se como coação deliberada de uma elite que controlava o conjunto dos textos que valia a pena estudar. (...) As questões se sucediam com contundência dramática e irresponsável: por que não existem negros no cânone? Não há autores negros que valha a pena ler? É “natural” que seja assim ou esse cânone é que é suspeito, como peça de uma política de formação cultural de exclusão deliberada dos valores que não reforçam o grupo dominante?” (PÉCORA, 2015, p. 213)

Pécora nos mostra como os Estudos Culturais, principalmente os de origem norte-americana, trouxeram um olhar de perigo e receio aos textos considerados canônicos. Se, por um lado, a discussão feita pelos estudos culturais foi importante para incluir e mover o olhar do campo da literatura para as populações marginalizadas e sem voz, por outro, criou-se, por vezes, um medo do texto, considerando ele mesmo o porta-voz reproduzidor de todo o tipo de opressão que assola estas mesmas minorias a que os professores e professoras deveriam proteger.

Ademais, surge uma espécie de (auto)censura no contexto educacional, sobre os temas e textos dos quais se pode falar e dos “outros”, os tabus, que podem ocasionar a dificuldade de controle da sala de aula, a revolta de algum

aluno ou aluna, a dificuldade de trabalhar a leitura, a imposição religiosa da família, e tantas outras possibilidades que limitam o trabalho docente.

O ensino dialógico, neste sentido, surge como uma possibilidade de abordagem do texto e do autor que se mostra profícua à sala de aula. Dialógico porque coloca em presença dois discursos diferentes, completamente opostos ou não, mas que apresentam diferentes olhares sobre um período histórico e dão a possibilidade de abordagem e leitura, dos próprios alunos, de conceber e compreender uma realidade histórica passada através da ficção.

Considerações Finais

O papel da literatura na sociedade globalizada, deslocada de sua centralidade, questiona, doravante, os usos e os papéis da literatura na escola. A inserção das pautas indenitárias, que questionam os lugares tradicionais dos textos canônicos e os embates políticos, trazem a leitura literária para o campo não somente da discussão literária, mas para o político.

Rezende (2013) nos mostra que as oposições se colocam como questões que nos levam a uma necessidade iminente e instável dos valores e das escolhas que fazemos quando ensinamos e quando tratamos de leitura literária:

“A subjetividade das leituras espontâneas *versus* a objetividade das leituras obrigatórias de um currículo pautado nos conteúdos predefinidos e na mensurabilidade dos esquemas de avaliação interna e externas (...) a formação prioritariamente metafísica *versus* uma formação pautada na mobilidade veloz das práticas culturais...? Afinal, que cultura privilegiar?” (REZENDE, 2013, p.15)

Além de decidir, de *escolher*, textos, contextos, abordagens, uma visão de formação humana e de linguagem, batem à porta da escola as demandas sociais: a desigualdade, o racismo, a violência, que se manifestam das mais diversas maneiras e têm seus rastros, contemporâneos e históricos, também nos textos literários.

Se é verdade que a literatura não é mais central, ela é campo de embates culturais e políticos e sua leitura é crucial no seio da cultura escolar. Portanto, há, ainda, dentro dos saberes escolares, uma importância e consagração da literatura, mesmo que por tradição, que mantém sua importância como disciplina, seja pelas polêmicas sobre autores consagrados e seus textos, como Monteiro Lobato, seja por sua obrigatoriedade para o acesso e ingresso ao ensino superior.

A polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato reaviva um problema social que não advém somente do texto, mas diz respeito a marcas históricas e bases que fundam o país: a escravidão, a inserção e a subalternização do negro na sociedade brasileira, os lugares de privilégio ocupados pelos brancos.

O abalo recente sofrido pelo campo da literatura não adveio da crítica especializada, mas da educação – de uma denúncia feita por um professor ao

CNE. Alguns gostariam que esse abalo também fosse ratificado por todos dentro da escola e fora dela, o que faz entrar em ebulição dilemas sociais e étnico-raciais que são marcas da sociedade brasileira e ainda não foram resolvidos, ou mesmo enfrentados, como o racismo.

Não seria possível responder a esses questionamentos tão facilmente, e nosso objeto é justamente chamar a atenção para sua existência para as *verdadeiras questões*. É preciso ressaltar que elas se impõem ao educador ou educadora, que lidar, à sua maneira, com a polêmica de Monteiro Lobato, com alunos ou colegas que reproduzem textos desta ou daquela posição, que colocam a censura como a questão central.

Acusar Monteiro Lobato de racismo, portanto, é, na verdade, chegar à ideia maniqueísta que reduz o contexto histórico e seus horizontes, mas tal acusação teve uma função de extrema relevância: deslocar o olhar e desestabilizar o que seria considerado, necessariamente, como a “verdade” sobre Monteiro Lobato.

A grande quantidade de textos sobre o apoio de Lobato à Ku Klux Klan, em revistas, jornais, portais, mostra como a imagem do autor foi revivida – seu corpo retirado do túmulo – para enfrentar não somente a materialidade de seus textos e suas possíveis leituras, mas o impacto quanto a um projeto de Brasil e, mais que isso, aos próprios dilemas e questões sociais enfrentados pelo país que ainda encontram nos dias atuais sua permanência.

A ebulição do enfrentamento ao racismo em todas as instâncias sociais e a necessidade de uma educação genuinamente antirracista produzem um revisionismo que, por vezes, se esquece da própria formação do país e da história nacional, uma marca da história de todos os brasileiros: a escravidão. As formas e os tratamentos dados ao tema, ou sua tentativa de apagamento da memória social, não resolverão as demandas que se impõem à educação e à sociedade brasileira.

Entender um texto produzido num contexto passado, como *Caçadas de Pedrinho*, é compreender ao mesmo tempo o Brasil que ainda persiste e mantém para o negro uma postura de subalternização, mas, ao mesmo tempo, valoriza a presença feminina frente à dominação masculina no universo rural, com duas mulheres tomando conta de um sítio.

Ler Monteiro Lobato é compreender um projeto de país que coloca o negro como problema social, mas que, ao mesmo tempo, critica o papel do Estado no

que diz respeito aos direitos à terra da população rural ou que não valoriza e respeita professores.

Ler Monteiro Lobato é ler o Brasil: em seus erros e marcas que fazem ainda com que muitos vejam a necessidade de protegê-lo ou de atacá-lo, num dualismo que não resolve ou enfrenta qualquer questão, mas retira da baila a discussão sobre a relevância de um texto e como este responde a diferentes horizontes de expectativa. Na escola, tudo isso se intensifica ainda mais, pois retira do professor a possibilidade da escolha, de sua própria elaboração de uma ideia de Brasil – sem que lhe seja imposta.

Referências bibliográficas

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. “Nota”. 6 de novembro de 2011.

Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2010/11/06/interna_brasil,221963/index.shtml>. Acesso em: 10.maio.2017.

ACHEBE, Chinua. An Image of Africa: Racism in Conrad's 'Heart of Darkness'. **Massachusetts Review**. 18. 1977

ALVES, Laura ; SANTIAGO, João. Coletânea de excertos sobre polêmicas literárias recentes. **Opiniões : revista dos alunos de literatura brasileira**. Ano 2, número 3, 2011.

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**. Londres: Verso, 1991.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1991.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Sade, Fourier, Loyola**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Sobre Racine**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Inéditos volume 1**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Portal do MEC. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-acional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 02 dez. 2019.

BIGNOTTO, Cilza. Anísio Teixeira e a Escola Nova na obra de Monteiro Lobato. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n.35, p. 18-27, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Ciadas Letras, 1996

BUTLEN, Max. Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 19-38, nov./dez, 2018.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In_____: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Literatura e sociedade**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.

CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (org.) **Monteiro Lobato e o leitor de hoje**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

CECCANTINI, João Luís. **Censurar Monteiro Lobato é analfabetismo histórico**. 1 de Outubro de 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/pintarmonteirolobato>>. Acesso em: 20.Out.2019.

COCK, Juliana C. *et al.* Operando com conceitos de Bourdieu: produtividade em pesquisa e hierarquias acadêmicas no campo da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 44, 2018.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

_____. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

CHIAPPINI, Ligia (org). **Aprender e ensinar com textos (vols. 1, 2 e 3)**. São Paulo : Editora Cortez, 1997.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 5ª ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

_____. **Da Monarquia à República**. 9ª ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

_____. **A abolição**. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e Crítica literária**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?** Cambridge: MA, 1980.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: _____: **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Coleção Ditos & Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GELMAN, Jorge. Conquista y colonia. In: YANKELEVICH, Pablo. **Historia mínima de Argentina**. Cidade do México: El colegio de México, 2014.

GENOVESE, Eugene. **Roll, Jordan, Roll**. New York: Pantheon, 1974.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online] 2012. Vol. 93, n. 23, pp. 883-913.

GONÇALVES, Ana Maria. **“Carta Aberta ao Ziraldo”**. 18 de fevereiro de 2011.

Disponível em: <http://www.idelberavelar.com/archives/2011/02/carta_aberta_ao_ziraldo_por_ana_maria_goncalves.php>. Acesso em: 20.Out.2019.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil**

brasileira: análise historiográfica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, no. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

ISER, Wolfgang. **The act of reading: A theory of aesthetic response**. John Hopkins University Press: Londres, 1978.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. V. 1 e 2

FERES JUNIOR, João; NASCIMENTO, Leonardo; EISENBERG, Zena Winona. Monteiro Lobato e o politicamente correto. **Dados**, Vol. 56, 69-108, 2013.

_____. Considerações sobre o politicamente correto: o caso de das Caçadas de Pedrinho. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 4, n.2, dez.2015

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Usos e abusos da literatura na escola**. Porto Alegre : Globo, 1992.

_____. A figura do negro em Monteiro Lobato. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 04, n.23, p. 21-31, 1998.

_____. **Preconceito e Intolerância em Caçadas de Pedrinho**. Setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=30>>. Acesso em: 10.fev.2019.

LAJOLO, Marisa. **Quem paga a música escolhe a dança?** 2010. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/artigo-quem-paga-a-musica-escolhe-a-danca/n1237819120574.html>. Acesso em: 10.fev.2019.

LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Monteiro Lobato: livro a livro (Obra infantil)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

_____. **Monteiro Lobato: livro a livro (Obra adulta)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2014.

J.A. Cuddon. **Penguin Dictionary of Literary Criticism**. Londres: Penguin, 1999

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo: Globo, 2008.

LUFT, Lya. “Crucificar Monteiro Lobato?”. **Revista Veja**, ed.2190, ano 43, nº 45, 10.Nov.2010, p.26.

MAGNANI, Maria do Rosário. **Leitura, Literatura e Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

McQUILLAN, Martin. There is no such thing as reader-response theory. In : WOLFREYS, Julian. **Introducing Literary Theories: a guide and glossary**. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1º parecer de Nilma Lino Gomes sobre Caçadas de Pedrinho de Monteiro Lobato). **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CEB 6/2011**. (2º parecer de Nilma Lino Gomes sobre Caçadas de Pedrinho de Monteiro Lobato).

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUSSA, Alberto. Me convençam. **Jornal Literário Rascunho**, 2010.

NATALI, Marcos Piason. O sacrifício da literatura. **Alea** [online]. 2013, vol.15, n.1, pp. 201-217. ISSN 1517-106X.

_____. Questões de herança: Do amor à literatura (e ao escravo). In: Andrea Santurbano; Meritxell Hernando Marsal; Patricia Peterle (org.). **Fluxos Literários: ética e estética**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013, p. 115-132.

NIGRI, André. “Monteiro Lobato e o racismo”. In: **Bravo!** N. 165. Maio de 2011.

PÉCORA, Alcir. A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada. **Biblos. Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**. Número 1, 2015, páginas 203-235.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. "Literatura para todos". In: **Literatura e sociedade** (USP), v.9 (2006), pp.16-29.

_____. "Por amor à arte". In: **Estudos Avançados**, v.19, n.55. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2005, p.335-348.

Rezende, Neide Luzia de. (2018). O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. **Literatura E Sociedade**, 22(24), 114-124.

LANGLEDE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie; (orgs). **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 32, n. spe, p. 166-175, 2012.

SARTESCHI, Rosangela. O ensino de literatura: perspectivas comparatistas e a formação de professores à luz da Lei 11.645/08. **REVISTA CRIOLA (USP)**, v. 18, p. 13-30, 2016.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil. In: Evangelista et al (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCHWARCZ, Lilia.; STARLING, Heloísa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SONTAG, Susan. **Against interpretation and other essays**. Nova York: 1966.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. São Paulo: DIFEL, 2013.

VASCONCELOS, Sandra. Sem título. **Painel do leitor – Folha de São Paulo**.

27 de novembro de 2010. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2711201009.htm> 10.fev.2019.

WEINHARDT, Marilene. “**Carta aberta da ABRALIC**”, 5 de novembro de 2010.

Disponível em: <www.abralic.org.br>. Acesso em 20. Maio.2017.