A LEITURA E SEUS INFERNOS: MONTEIRO LOBATO E A PROIBIÇÃO DA LITERATURA

Nefatalin Goncalves Neto*
Lilian Barbosa**

Resumo: O presente trabalho reflete sobre a polêmica questão da proibição da distribuição escolar do livro *Caçadas de Pedrinho*, proposta às escolas pelo Conselho Nacional de Educação. Nossa proposta, ancorada nos pressupostos teóricos da pedagogia de Paulo Freire – que reflete acerca de questões relativas à leitura e sua forma de emancipar o ser humano –, somados às concepções do que seja literário, erigidas por Antonio Candido, visa a debater o discurso do Conselho Nacional por meio de reflexões acerca do livro do escritor paulista e sua importância para os leitores em fase escolar. Para tal, analisamos o texto lobatiano em questão e examinamos alguns argumentos do documento produzido pelo Conselho para polemizar com sua posição em relação à Monteiro Lobato e sua literatura.
Palavras-Chave: Leitura. Pedagogia freireana. Literatura Infantil. Monteiro Lobato.

Abstract: This work reflects on the controversial issue of banning the distribution of the school book *Caçadas de Pedrinho* proposed to schools by the National Council of Education. Our proposal, anchored in theoretical pedagogy of Paulo Freire – reflecting on issues related to reading and their way of emancipating the human –, added to the conceptions of what constitutes literature erected by Antonio Candido, aims at discussing the discourse of the National Council through reflections on the book *Caçadas de Pedrinho* and its importance to readers in schools. For this purpose, we analyze the lobatian text and examine some of the arguments of the document produced by the Council concerning its position on Monteiro Lobato and his literature.

* Mestre em Literatura Portuguesa pela FFLCH/USP. Professor da Universidade Estadual da Paraíba, campus VI. Endereço eletrônico: nefata12@yahoo.com.br
** Mestre em Literatura e Vida Social pela UNESP/Assis. Professora da Universidade Estadual da Paraíba, campus VI. Endereço eletrônico: lilianvotu@yahoo.com.br

Keywords: Reading. Freirean Pedagogy. Children's Literature. Monteiro Lobato.

> E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo (FREIRE, 2000, p. 136).

1 Introdução

O esforço deste artigo concentrar-se-á no levantamento de dados para comprovar que o livro *Caçadas de Pedrinho*, obra literária do escritor paulista Monteiro Lobato (1882-1948) que tem alimentado gerações de crianças e jovens passa por um julgamento, no mínimo, inconsequente.

Para tal, podemos pensar a questão da leitura a partir de algumas propostas sobre leitura e seu atrelamento aos conceitos do que seja literatura. Dessa forma, traçaremos algumas considerações que demonstrem ser o livro em questão um objeto estético, e não um elemento fomentador do racismo, ou seja, partindo da teoria, proporemos um caminho crítico-analítico que conduza nossa reflexão de forma a alicerçar nossa crença de que um livro datado e literário não possui o competente poder de gerir opiniões e de promover o preconceito racista apenas por meio de ficções.

Sendo o objeto literário – e enxergamos como literário o livro de lobato em voga – um produto desejoso e necessário de ser interpretado, esta interpretação deve de ser guiada por elementos internos e externos. Dessa forma, devemos pensar a estrutura composicional do livro, mas não podemos esquecer que esta estrutura está datada e filiada a um tempo/espaço específico que impõe sua consideração seja histórica, seja social.

Assim, ao atrelarmos nossa leitura de Lobato ao período histórico em que o mesmo viveu, elencando os conceitos e opiniões da época, não desejamos propor uma leitura sociológica da obra, mas ter um olhar condescendente para áreas de significação que completem e sustentem o estrutural de cada livro. Destarte, o que queremos é apenas

juntar, como uma criança que caça conchas à beira da praia, algumas reflexões que permitam olhar de forma mais literária e menos punitiva para a obra de Lobato.

2 Fundamentação teórica

Uma das questões em voga tanto para a área de Letras quanto para a de Pedagogia é a questão da leitura e de sua importância. Esse questionamento surge, geralmente, recheado de respostas tais como "a leitura é um ato de conhecimento" ou "ler significa perceber e compreender as relações existentes entre os diversos elementos do mundo".

Baseando-nos em tais acontecimentos, podemos crer que todo professor de português enquanto língua materna – alfabetizador ou não – passou, em algum período de sua formação, por um momento de reflexão sobre a questão da leitura e de sua importância para o ser humano. Mesmo porque os grandes teóricos das duas áreas se detiveram, em algum momento de sua vida, a pensar sobre a questão da leitura de sua importância. Foi assim com Vygotsky (1989), Piaget (1978), Emília Ferreiro (1985), Bakhtin (1996), Greimas (1973), Foucault (1999), dentre outros.

Entretanto, das diversas definições e discussões sobre leitura que poderíamos elencar, acreditamos que a mais próxima da realidade brasileira e de nossa pesquisa seja a de Paulo Freire. Para este educador brasileiro, a leitura é um processo cognitivo e individual que propõe a decodificação do universo enquanto tal, mas que, muitas vezes, é reduzida à decodificação do signo linguístico. Daí sua famosa frase "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra" (FREIRE, 1986, p. 9), presente no sugestivo livro *A importância do ato de ler em três artigos que se completam.*

Partindo da ideia freireana de que a leitura não é a mera decodificação de palavras, mas todo um aglomerado de interpretações do universo, sua concepção passa do simples ato individual, voluntário e interior para um processo engajado, já que ler significa interagir com

o mundo que nos cerca e atribuir sentido ao mesmo. Dentro desse pressuposto, a concepção de leitura de Freire se aproxima intimamente da concepção de letramento, processo em que se aprende a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida. Ou seja, a leitura não se resume ao signo linguístico, mas o ultrapassa e se insere no contexto de vida de cada leitor. Ler, para Paulo Freire, poderia ser traduzido como o ato mesmo de viver, um processo que

> não se esgota na decodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (...) A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p. 09).

Assim, por meio da proposição da leitura do mundo, esse pedagogo brasileiro entende que o ser humano toma esta proposição como base para ler os diversos discursos existentes, sendo que é por meio do olhar crítico que o leitor proporá a transformação ideológica dos mesmos. Assim, o ato de ler é um exercício crítico que analisa e age na mudança dos problemas sociais, políticos, econômicos e ideológicos através da percepção de seus conteúdos.

Dessa forma, a linguagem, mais que representação, é um mecanismo de cultura pois, por meio dela, lemos o mundo e o (re)escrevemos de forma a transformá-lo por meio de nossa consciência. Essa seria a prática libertadora da leitura proposta por Freire. Tal movimento – dinâmico por natureza – é um dos aspectos centrais do processo de ensino aprendizagem da leitura ensinada em contextos escolares. Ao expressar sua real linguagem, carregada de significação de experiências existenciais, o educando participa de um processo em que a montagem da expressão escrita imita o processo da criação verbo-visual. Ou seja, as palavras – que provem da leitura do mundo – voltam a este mundo por meio das codificações, representações da realidade. Assim, ao ler, o sujeito realiza uma "leitura da leitura" anterior do mundo, uma interpretação e "reescrita" do lido. Nas palavras de Freire:

> A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autoria. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo (FREIRE, 1988, p. 30).

O contexto figurativo daria, nesse caso, sustentação semiológica da palavra à mente do aprendiz e provocaria debates a propósito das experiências coletivas de cada um do grupo. Dessa forma, o ato de ler é um fato político cultural de participação no qual o adulto deve de emancipar sua condição cidadã. As palavras, para Freire, transformam suas realidades pela *práxis*. Ler é um ato da esfera social, necessário para a formação crítica do homem de sua integração em uma sociedade erigida por signos – verbais ou não. Assim, ler, nessa perspectiva, é libertar-se, uma prática de liberdade que se evidencia através da interação entre o textual e o mundo. Assentada nesse viés, é ilustrativa a passagem lobatiana em que D. Benta insiste na assertiva de que os astrônomos leem além das estrelas:

> (...) saiba que os astrônomos passam a vida inteira estudando as maravilhas que há nesse céu aberto em que você só vê estrelinhas. É que eles sabem o que você não sabe. Eles sabem ler o que está escrito no céu – e você nem desconfia que haja um milhão de coisas escritas no céu... (LOBATO, 1973, p. 13).

Sendo assim, a leitura é, também, um processo de construção pessoal e de libertação: das amarras, do escravizante e do limitador. Definida como um processo de significação e compreensão não de palavras, mas de pensamentos, ou seja, para além da mera decodificação o leitor infere sentido ao objeto lido. Não sendo uma

atividade neutra, ela ativa uma série de relações complexas que o sujeito estabelece com o texto. Dessa maneira o ato da leitura "favorece o mergulho de um sujeito no interior da identidade do outro, amalgamando-os, durante seu decorrer, num único ser" (ZILBERMAN, 1989, p. 49-50). A leitura favorece, ainda, o alargamento do horizonte do leitor e (re)significa as experiências do cotidiano pela experimentação de situações novas e inusitadas, levando por fim ao dilatamento do senso crítico ou da argúcia estética do indivíduo.

Ao ler e ao produzir elementos significativos por meio da escrita, o produtor se torna sujeito criador e modificador. Dessa forma, como nos orienta Kristeva (1969), o texto, espaço por excelência da manifestação do signo, antes de ser um sistema fechado em si, de ordem gramatical e semântica, abre-se, paulatinamente, a uma estrutura ampla, equacionada em termos sociais e ideológicos.

Sendo ideológico por natureza, é o leitor quem se apropria do texto que melhor lhe aprouver para constituir seu repertorio e construções sígnicas. Dialético, vivo e não limitado unicamente à dimensão linguística, o mesmo está em contínua interação com o homem. Sendo assim, o texto que melhor cumpre este papel é o literário. A literatura é um veículo que não se esgota como o discurso informativo dos jornais e noticiários, mas goza da imortalidade por contribuir continuamente para o alargamento dos horizontes de expectativas das épocas.

O acesso ao aprendizado do universo literário é um dos múltiplos desafios da escola e deveria de ser mais valorizado e exigido pela sociedade, pois é este que, junto com outras formas de expressão artística, propiciam o desenvolvimento integral do homem. Enquanto produção elaborada, a esta possui a capacidade de refletir e desvelar as necessidades sociais, formar o homem esteticamente e humanizar o sujeito que a mantém em produção/circulação, pois a literatura

> (...) tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que realmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 2004, p. 177).

Dessa forma, a literatura percorre, pela linguagem, mundos desconhecidos, cria e recria realidades, vivencia situações, amplia o conhecimento de mundo, encontra o equilíbrio emocional e psíquico e desenvolve o senso crítico do ser humano.

Como nos elucida Cândido, a literatura, enquanto processo cultural, não é um brinquedo útil para ser usada como forma de entretenimento, ela é formadora de consciência dentro da sociedade e princípio de estruturação dessa consciência em relação ao mundo que a cerca. Necessária, a literatura expressa e sana sua necessidade de ficção e fantasia do ser humano, impregnando a vida de sentidos e possibilidades. Ou, nas palavras do próprio teórico:

> (...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que viva sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham a noite, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2004, p. 174).

Seguindo essa linha de pensamento, a escola hoje deveria ser o espaço privilegiado para a socialização do saber, onde a promoção de práticas educativas comprometidas com o "aprender a aprender" asseguraria aos alunos o domínio do conhecimento, priorizaria a interpretação da realidade e o processo cultural de uma sociedade; abordaria questões de nosso tempo e problemas universais inerentes ao ser humano e, por fim, permitiria momentos prazerosos de contato com a fabulação presente nos textos. Estruturada com vistas a um caráter formativo, o ambiente escolar

> (...) é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o

> educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Tendo como meta o "desenvolvimento do gosto pela leitura", a escola necessita de privilegiar uma pluralidade de livros que permitam à criança tomar contato com o mesmo e desenvolver seu gosto pessoal, encontrar seus escritores favoritos e equacionar sua opção ideológica.

Entretanto, em 2010, a partir de denúncia recebida, o Conselho Nacional de Educação (CNE), resolveu proibir o livro *Caçadas de Pedrinho* de integrar acervos com os quais programas governamentais compram livros para bibliotecas escolares. A alegação do CNE para tal ato é a de que o livro veicula conteúdo racista e preconceituoso e que os professores não têm competência para lidar com tais questões. Tais argumentos são arregimentados nas acusações de racismo e preconceito às expressões que a personagem Emília tem em relação a Tia Nastácia, bem como a menção à África como lugar de origem de animais ferozes. Segundo a Conselheira Relatora Nilma Lino Gomes, professora da UFMG, o livro em questão pode afetar a educação das crianças. Então, se temos outras obras que podemos indicar, por que não indicá-las?

O parecer da Conselheira foi feito a partir de uma denúncia da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, que a recebeu de Antonio Gomes da Costa Neto, mestrando da UnB. Aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica do CNE, o parecer aponta que o livro, com suas falas, contém uma manifestação de preconceito e intolerância a uma personagem negra – tais como urubu, macaco e, por fim, trepar como uma macaca de carvão – e aponta estereotipias em relação ao universo africano. Portanto, Nilma sugere ao governo que tome uma das duas opções: não selecionar para o PNBE obras que descumpram o preceito de "ausência de preconceitos e estereótipos" ou, caso a obra seja adotada, que a mesma tenha nota explicativa e de esclarecimento ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos na literatura.

3 (Outras) Leituras

Em sua versão definitiva, o livro *Caçadas de Pedrinho* narra a aventura da turma do Sítio do Pica-pau Amarelo na procura de uma onça-pintada e de um rinoceronte. Organizado em doze capítulos, o livro é normalmente dividido por estudiosos em duas partes: a caçada à onça e a caçada ao rinoceronte.

A primeira parte do livro trata da investida e do êxito das crianças à caça de uma onça no Capoeirão dos Taquaruçus, mata próxima do sitio e na qual Dona Benta não deixava as crianças passearem. Todavia, a proibição da personagem não impede as mesmas de saírem em busca do animal. Após a descoberta do Marquês de Rabicó de que há uma onça rondando as proximidades do Sítio do Pica-Pau Amarelo, Pedrinho e Narizinho decidem, então, organizar uma expedição para caçar a fera, mas sem avisar Dona Benta ou Tia Nastácia, que com certeza se oporiam à aventura. Quando as crianças matam a onça e a levam para casa, deixam assustados todos os habitantes da mata que decidem, por meio de uma assembleia, invadir o Sítio do Pica-Pau Amarelo, como forma de vingança e justiça. A boneca Emília, contudo, é avisada desse revide por dois besouros, seus espiões, e uma solução para enfrentá-la é encontrada pela turma do Sítio: o uso de pernas-de-pau de quatro metros de altura e de granadas de cera, que continham vespas e maribondos, jogadas sobre os atacantes, para afugentá-los.

Já na segunda parte, temos a narração da fuga de um rinoceronte do circo que vai até o sítio do Pica-Pau Amarelo em busca de tranquilidade. O animal se esconde no sítio por conta das tentativas de captura infundadas perpetradas pelo "Departamento Nacional de Caça ao Rinoceronte", cuja única finalidade era não encontrar o paquiderme jamais. Novamente a boneca Emília, que se torna amiga do animal, decide ajudá-lo e, para tal, faz as armas dos detetives falharem e pede a Quindim, o rinoceronte amigo do sítio, para atacá-los. Consegue, ainda, espantar o seu verdadeiro dono que aparece no Sítio para recuperar o animal e, por fim, a narrativa encerra-se com as crianças do sítio se tornando proprietárias do rinoceronte.

O livro é quase todo conduzido em linguagem coloquial e o narrador comporta-se como um bom contador de histórias que, em diversos momentos, dirige-se – a maneira machadiana – a seus leitores. Essa chamada do leitor para participar ativamente da narrativa promove um envolvimento do mesmo com o escrito, projetando a realidade infantil no processo de construção de significado da obra. Tal simulação faz com que o leitor antecipe acontecimentos, projete resoluções e tome partido nas ações que estão por acontecer. Ou seja, o leitor não lê apenas, ele interage e participa, produz a história também. Ou, como diria Freire, o leitor se apropria do texto para construir com ele seu aprendizado. Sendo a aprendizagem "uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada", o texto de Lobato, ao propor que o leitor participe dele enquanto coautor, permite que este constate que a leitura constrói e reconstrói, que para construir é necessário sair da inanição e propor a mudança, é necessário notar que mudar exige uma postura "o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 1988, p. 77).

Segundo Nilma Lino Gomes, temos, no livro, trechos preconceituosos, entretanto, o que podemos ler são episódios em que prevalecem o respeito ao leitor, a visão crítica da realidade e um humor fino e inteligente, que amplia o leque de conhecimentos do leitor. Na primeira parte da narrativa as armas das crianças são improvisadas e não funcionam quando necessário. É por meio da esperteza e da inventividade dos meninos que a onça é vencida e arrastada até o sítio. Quando da invasão dos felinos ferozes ao sítio é novamente a inventividade e esperteza das crianças o fator responsável por fazer com que os humanos não virem comida de onça.

Na segunda parte do livro, que se inicia com o capítulo VIII – Os negócios de Emília – a narrativa tece severas críticas à burocracia brasileira. O governo, metaforizado no papel dos adultos caçadores de rinoceronte, é denunciado como ineficiente estatal, mas de forma não autoritária, já que a ironia, recurso fundamental nas construções infantis de Lobato, isenta qualquer possível autoritarismo da voz narradora, mas promove uma reflexão do leitor e pede que o mesmo tome partido depois de analisar por si próprio os fatos em evidência. A falta de

eficácia e de capacidade técnica dos burocratas, diante da impraticabilidade e da inutilidade dos meios por eles agenciados, são questões colocadas ao leitor, mas não impostas de forma autoritária ou contundentemente. É o processo de reflexão que sobressai na proposta de literatura lobatiana.

Os habitantes do Sítio do Pica-Pau Amarelo não se calam diante da maneira como a caçada é conduzida e contestam a autoridade do governo. Cabe a eles também emitir pareceres sobre o assunto, mas suas vozes não são as únicas a serem ouvidas. A mescla de opiniões e o conflito de ideias presente na narrativa e estimulado pelo narrador e conclama o leitor para a briga.

Temos então, por meio da ação infantil o desmascaramento, a corrupção e o dos elementos representantes do governo, aliando-se ao mais fraco em favor de uma atitude mais justa e humanitária. A personagem – o rinoceronte – é ciosa de liberdade, e esta, quando conquistada, provoca no leitor uma vontade de ação emancipatória em favor de si mesmo. A ideia daquilo que se passa na cabeça dos leitores quando seus olhos estão num livro fundamenta o pressuposto segundo o qual, dependendo da vida que teve e que tem, daquilo em que acredita ou desacredita, da situação na qual lê aquilo que lê, cada um entende uma história de um jeito. Encontra-se aqui a ideia freireana de leitura como ato de liberdade e de libertação. É a leitura que promove a mudança de paradigma na vida daquele que lê.

É dentro desta proposta de leitura enquanto processo de libertação que se encontra a literatura produzida para crianças de Monteiro Lobato. A produção literária do escritor paulista permite a seus leitores refletir sobre a realidade brasileira de forma direta e clara, mas sem nacionalismos discrepantes ou estrangeirismos desnecessários. Sua ousadia está exatamente em seu caráter inovador dentro do gênero: o escritor se vale de recursos de humorísticos e de uma fina ironia que estimulam a imaginação das crianças propõem uma denúncia contra a burocracia oficial e suas clausuras. Como pronunciam suas personagens:

> -Estou achando isso muito certo – disse Narizinho. Os fortes sempre se arrumam lá entre si – e os fracos pagam o pato.
> - É a lei da vida, minha filha. A função do fraco é pagar o pato. Nas guerras, por exemplo, brigam os grandes estadistas – mas quem vai morrer nas batalhas são os pobres soldados que nada tem com a coisa" (LOBATO, 1974, p. 20).

Ao tornar crianças os heróis de sua história, a escrita lobatiana promove a criança como o ser capaz de, por sua conta, transformar a realidade a sua volta. Essa proposta, nova à época, tem reflexos imensos na sociedade. Como nos esclarece Gregorin,

> A educação e a leitura no Brasil, até o surgimento de Monteiro Lobato, eram reflexo dos paradigmas vigentes, ou seja, o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com modelos de cultura a serem imitados – desprezando-se totalmente as manifestações culturais surgidas aqui no país. (GREGORIN FILHO, 2006, p. 190).

Assim, as aventuras apresentadas no supracitado livro não consideram aspectos moralistas, religiosos, ou as formas de pensamento das classes então dominantes. De acordo com Gregorin, a literatura infantil produzida por Lobato teria estabelecido uma mudança de paradigma, pois "desadultiza" a temática, dá voz a criança e rompe com as expectativas comuns à época. Desse modo, com Monteiro Lobato,

> a criança passa a ter voz, ainda uma voz emitida por uma boneca de pano, Emília, mas cuja irreverência infantil sem barreiras começa a ser lida e vista por meio de ilustrações das personagens do Sítio do Picapau Amarelo (GREGORIN FILHO, 2006, p. 190).

Assim como Freire aponta para o caráter de liberdade e libertação, também Lobato – ao criar um imaginário fabular repleto de seres mágicos, como bonecas que falam animais que se organizam e promovem empreitadas contra os humanos – liga o fazer literário a necessidade humana de ficção e fantasia. Lobato propõe uma literatura sem aspas, que desmistifique o Brasil em suas falsidades e eleja suas qualidades como motes para a construção de uma nova nação:

> -Meu filho, há duas espécies de literatura, uma entre aspas e outra sem aspas. Eu gosto desta e detesto aquela. A literatura sem aspas é a dos grandes livros; e a com aspas é a dos livros que não valem nada. Se eu digo: "Estava uma linda manhã de céu azul", estou fazendo literatura sem aspas, da boa. Mas se digo: "Estava uma gloriosa manhã de céu americanamente azul", eu faço "literatura" da aspada – de que merece pau.
> - Compreendo, vovó – disse a menina – e sei dum exemplo ainda melhor. No dia dos anos da Candoca o jornal da vila trouxe uma notícia assim: "Colhe hoje mais uma violeta no jardim de sua preciosa existência a gentil senhorita Candoca de Moura, ebúrneo ornamento da sociedade itaquense": Isto me parece literatura com dez aspas.
> -E é, minha filha. É da que pede pau... (LOBATO, 1974, p. 20).

A literatura de lobato, enquanto produto escrito, redimensiona o processo de leitura, engajando o leitor de forma interativa e fazendo com que o mesmo se posicione criticamente. Ultrapassando o signo linguístico, as narrativas de Lobato permitem que o leitor se insira nela e, com seu contexto de vida, a alongue para o universo factual. A tomada de consciência do leitor neste processo, mais que possível, é necessária, pois é somente ela que poderá fazer com que a história tenha seguimento e sentido. É o mesmo quem monta, de forma engajada, as possíveis codificações nos livros do criador de Emília.

Visto desta maneira, ao proibir o livro de Monteiro Lobato, o CNE apenas impede que a emancipação leitora de cada criança desaflore, já que tenta direcionar os alunos do país para escritos que formem ideologicamente a criança, segundo seus princípios e normas. Se, como Freire, cremos que a leitura é um processo que prioriza a noção de sujeito enquanto protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e, como Lobato, pensamos que a literatura se faz não como um terreno completo, mas uma casa em construção, a liberdade e a diversidade na escolha daquilo que se lê deve ser de primeira importância, já que o leitor será um produtor que irá transformar as informações que recebeu em conhecimento próprio para melhor assimilá-la e/ou vivenciá-la. Sendo o conhecimento um produto gerado com base em uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe, o sujeito precisa escolher aquilo que mais lhe agrada para poder produzir mais conhecimento. Por outro lado, se este indivíduo só ler aquilo que é bom, belo e sem incorreções ele jamais poderá formar um pensamento crítico, que analise as diversas possibilidades para optar entre elas.

Possibilitando a efetiva participação do sujeito na sociedade enquanto ser ativo e reflexivo, o processo de leitura tem de se constituir numa ferramenta que conduza o sujeito a uma compreensão crítica daquilo que o cerca. Segundo Iser, ao ler, o sujeito passa por um processo

> de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação. Como essa estrutura vale para a leitura de todos os textos ficcionais, ela assume um caráter transcendental (ISER, 1996, p. 78).

Partindo da proposição de Iser, é o leitor quem traduz a qualidade do texto por meio de sua experiência e de sua imaginação. Assim, diferentes leitores podem interpretar um mesmo texto de formas diferentes. Enquanto uns riem, outros choram. Uns gostam, outros detestam. Alguns são tocados, outros passam impassíveis. É essa pluralidade que torna o texto literário imortal. Ela quem permite ao

leitor, a mais de cem anos, que os sujeitos leiam *Dom Casmurro* e mantenham suas dúvidas sobre a traição ou não de Capitu. Ou, como defendeu Millôr Fernandes há alguns anos atrás, que Bentinho é quem traiu Capitu com Escobar. Ora, independente de quem traiu quem, o que este enigma demonstra é que a literatura não é uma experiência necessariamente edificante, segundo os critérios valorativos vigentes. Ela humaniza como a própria vida, com sua complexidade e suas contradições apresentando, portanto, um caráter não-doutrinário, não-didático. Sua função não é a de refletir pacificamente a sociedade, ou, como nos ensina Dona Benta:

> – Que tal acha estes cavalos, Pedrinho?
> – Bons, sim, vovó. São "mangalargas" legítimos – só que têm o focinho muito fino. Os cavalos que eu conheço não são assim.
> – Nem os daqui, disse Péricles. Os escultores não reproduzem a natureza tal qual é. Modificam-na num certo sentido, com uma certa intenção. Arte é isso.
> – Mas então o belo não é o natural "escarrado", vovó? Perguntou o menino.
> – Não, meu filho. Se fosse, os melhores museus do mundo seriam as escarradeiras, e a maior das artes seria a fotográfica, porque a fotografia reproduz exatamente a natureza. A arte é uma estilização, isto é, uma falsificação da natureza num certo sentido, como acaba de dizer o Senhor Péricles. Você bem sabe que não é nas fotografias que encontramos o belo - é nos desenhos que modificam o real segundo o gosto do desenhista. (LOBATO, 1980, p. 444).

Sendo direcionada e/ou sancionada, a literatura não efetiva as função formadoras no sentido de dar conta de uma tarefa comprometida com "o conhecimento do mundo e do ser" (CANDIDO, 1972, p. 74), representando um acesso às circunstâncias individuais mediante a

"realidade" fantasiosa do escritor e cumprindo, assim, a finalidade implícita do estético: favorecer a emancipação pessoal.

Em seu artigo *A literatura e a formação do homem*, Candido tenta mostrar "algumas variações sobre a função humanizadora da literatura" (p. 77), ou seja, a função primordial da literatura é a de humanizar o sujeito; e, enquanto humanizadora, ela subverte as estruturas e reconecta os elementos de cada conexão que subverte. Assim, ao atirar o pau no gato ou ao matar o lobo, a dona Chica e o caçador não pretendem ensinar às crianças que se deve maltratar os animais, mas ela está apenas representando uma função simbólica. Por outro lado, crer que leitores e ouvintes, após ouvirem a musica ou ler o livro, sairão abatendo lobos e caindo de pau em bichanos é uma ideia pobre que considera as crianças como tontas e esvazia a função simbólica da cultura. Como nos ensina Bettelheim (1980, p. 17), tais personagens servem para ajudar simbolicamente a criança a resolver conflitos cognitivos. Assim, quando Branca de Neve é traída pela madrasta, tal ação pode ajudar a criança a não se sentir muito culpada nos momentos em que odeia a mãe, seja ela verdadeira ou adotiva. Nas palavras do psicanalista "o final feliz do conto de fadas tornou possível a esta garota encontrar uma solução feliz para o impasse existencial em que a falta de interesse de sua mãe a projetara" (BETTELHEIM, 1980, p. 17).

Neste contexto, portanto, o leitor se integrou ao processo de elaboração do texto. Logo, não coube a ele apenas preencher as lacunas em busca de sentidos. Seu papel estava circunscrito também à própria estrutura textual, ação que aproxima este leitor "engajado" do conceito de leitor implícito Iseriano. Ou seja, a presença do sujeito leitor-atuante é indispensável para o funcionamento do texto literário.

4 Conclusão

A manifestação do CNE em proibir livros de Lobato expressa, a nosso ver, duas posições: ou uma desconfiança na capacidade dos leitores brasileiros em se posicionarem de forma correta face ao que leem; ou uma forma arcaica de tratar o texto literário como expediente para servir de ensino sobre as boas maneiras, os hábitos, a higiene, os deveres do cidadão, os tópicos gramaticais, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções de nossa literatura. Servem apenas para impor uma forma de ler que coíbe a liberdade e a fruição textual. Independentemente do equívoco no qual incorrem o denunciante e o CNE, o episódio torna-se assustador por instaurar uma espécie de ditadura da leitura na educação brasileira.

Ao propor uma nota explicativa, o CNE transforma os livros de Lobato em produtos farmacêuticos, que vêm acompanhados por uma bula de como se deve ou não lê-los. Por fim, o que mais causa espanto é uma pequena nota relatorial, que diz serem os professores incompetentes para lidarem com tais questões. Se os professores não podem tratar com temas polêmicos, que permeiam a sociedade e a maculam, com o que eles devem lidar em sala de aula? Qual a necessidade, então, dos PCN proporem temas transversais?

Partindo desse pressuposto, os livros de Marquês de Sade deveriam ser proibidos em escolas, livros em que palavras de baixo calão fazem parte do campo semântico dos retratados – como os de Jorge Amado – não deveriam figurar entre os livros comprados pela PNBE e contos como aquele de Ignácio de Loyola Brandão[1], também proibidos, nunca deveriam ter chegado às mãos dos estudantes. Deveríamos, por fim, de proibir o ensino do folclore nas escolas já que

[1] Referimo-nos aqui ao conto "Obcenidades para uma dona de casa", que compõe o livro *Os cem melhores contos brasileiros do século*, organizado por Ítalo Moriconi e distribuído aos alunos do ensino Médio das escolas estaduais de São Paulo e, posteriormente, proibido pela Secretaria de Educação deste mesmo Estado.

o Saci Pererê é uma personagem negra e deficiente, ou seja, portador de necessidades especiais, sujeito atentado, hiperativo, que não condiz com as normas de ensino vigentes no país e nem com a visão sem preconceitos para com os afrodescendentes.

Tal postura, ditatorial por natureza, apenas afirmará uma política negligente que determina, não mais, *o que se pode* ou não ler, mas até *o que se deve* e *como se deve* ler. O professor, enquanto parceiro mais experiente tem a função não de ensinar o que seja certo ou errado no livro, mas a de possibilitar que o aluno tenha uma "experiência comunicativa básica com a arte", uma espécie de catarse aristotélica. É por meio da identificação do leitor com a personagem que o primeiro poderá, catarticamente, questionar seus atos, afirmá-los, resolver seus conflitos internos, participar ideologicamente da construção do universo ficcional e factual e, principalmente, formar sua experiência autônoma. Como nos instrui Zilberman:

> A catarse constitui a experiência comunicativa básica da arte, explicitando sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas, ao mesmo tempo que corresponde ao ideal da arte autônoma, por libertar o expectador dos interesses práticos e dos compromissos cotidianos, oferecendo-lhe uma visão mais ampla dos eventos e estimulando-o a julgá-los. (ZILBERMAN, 1989, p. 57).

É nesse encontro catártico com qualquer forma de Literatura que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, lutando contra qualquer tipo de autoritarismo como previa Freire em nossa epígrafe. Ou seja, a liberdade literária, acima de tudo, é um processo emancipador que transforma o ser humano por meio do signo linguístico. Assim, cremos como Zilberman (1994, p. 38) que "a literatura pode provocar sua utilidade quando se tornar o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal". Nessa perspectiva, o texto é uma espécie de *constructo*, fundamentado na interação entre o leitor e seu contexto de inserção sócio-histórica e, desperta a criança para o fenômeno estético

de forma plena. Ao ler um bom livro literário, essa interação permitirá uma conquista plena de liberdade dentro do mundo interpretativo, pilar para a ação crítica e reflexiva no mundo factual.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: *Revista Ciência e Cultura.* 24, p. 73-9, setembro de 1972.

_____. *Vários Escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

FERREIRO, E. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *A Educação na Cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

GREGORIN FILHO, J. N. Literatura Infantil Brasileira: da colonização à busca da Identidade. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 185-194, jun. 2006.

GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1973.

ISER, W. *O ato da leitura*: Uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

KRISTEVA, J. *Introdução à Semanálise*. Trad. L. H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1969.

LOBATO, M. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

_____. *Viagem ao Céu*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

_____. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1974.

_____. *O Minotauro*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, R. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *A terra em que nasceste*. Imagens do Brasil na literatura. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

_____. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em: setembro de 2012.

Aprovado em: outubro de 2012.