

CRÍTICA E CONTROLE DE TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA: A POLÊMICA SOBRE A OBRA DE MONTEIRO LOBATO E O TRABALHO DOCENTE

CRITICISM AND CONTROL OF LITERARY TEXTS AT SCHOOL:
THE CONTROVERSY OVER MONTEIRO LOBATO'S WORK
AND THE WORK OF TEACHERS

Filipe Rodrigues dos Santos

Universidade de São Paulo
professor.fil@gmail.com

RESUMO:

Este artigo aborda a intensificação das disputas políticas e ideológicas em torno da escola e da leitura literária no Brasil. Destacam-se os conflitos sobre o controle do que é lido em sala de aula e, a partir da polêmica em torno da obra Monteiro Lobato e a acusação de que suas obras propagam o racismo, exploramos como as polêmicas e questões políticas interferem nas práticas escolares de leitura. A partir da teoria da recepção de Wolfgang Iser, propomos uma abordagem teórica para compreender a leitura no contexto escolar e auxiliar no trabalho docente.

Palavras-chave: Leitura Literária, Escola, Monteiro Lobato, Wolfgang Iser, Teoria da Recepção.

ABSTRACT

This article addresses the intensification of political and ideological disputes surrounding schools and literary reading in Brazil. It highlights the conflicts over the control of what is read in the classroom and, starting with the controversy surrounding the work of Monteiro Lobato and the accusation that his works propagate racism, it explores how controversies and political issues interfere with school reading practices. Drawing on Wolfgang Iser's reception theory, we propose a theoretical approach to understand reading in the school context and to assist in teaching.

Keywords: Literary Reading, School, Monteiro Lobato, Wolfgang Iser, Reception Theory.

Introdução e problematização

A escola, como realidade e como abstração, é campo de grandes disputas políticas e ideológicas, que têm se acirrado e tomado um lugar especial para os movimentos políticos nos últimos anos. Tais disputas acompanham os movimentos pendulares das diferentes sociedades e refletem antigas questões, como a censura, as ditaduras militares, o colonialismo e o racismo. Os embates sobre o conceito de escola e o controle sobre ela não são novos, mas os recentes acontecimentos nos levam à necessidade de novas investigações e inquietações sobre contornos contemporâneos que essas disputas tomaram.

Uma das disputas frequentes que tem ocupado os jornais e, em especial, as salas de aula pelo país, é a tentativa de controle da leitura literária de alunas e alunos. De diversos espectros políticos, da esquerda à direita, de progressistas a conservadores, livros, leituras e escolhas de professores são questionadas, relativizadas e, com frequência, judicializadas.

Um marco destes processos, que se iniciaram há mais de dez anos e se acirram a cada ano, foi a polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato, acusada de propagar o racismo nas escolas brasileiras através da distribuição de seus livros pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). No entanto, as tentativas de controle não se resumem a esse e outros processos jurídicos; livros caros à comunidade escolar ou considerados tradicionais, como o caso de *O diário de Anne Frank*, *Macunaima* ou *Os sertões*, têm sido acusados de “corromper” seus leitores por todo o Brasil.

Essas tentativas de controle podem ocorrer de maneira mais localizada a determinados grupos sociais, como foi o caso da revolta e tentativa de judicialização de algumas comunidades escolares, do Espírito Santo e de São Paulo, com o livro *O diário de Anne Frank*¹, ou, de maneira mais generalizada, como parte de políticas públicas de leitura, como foi a tentativa de proibição de obras clássicas da literatura brasileira realizada pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia².

No Brasil, desde o fim da primeira década do século XXI e com a especial efervescência que ocorrera na explosão e tomada das ruas pela população em 2013, grupos políticos polarizam as discussões públicas (SCHWARCCZ & STARLING, 2015). Um dos questionamentos que tomou mais força a partir de 2013, com a formação de movimentos de extrema-direita, como o MBL (Movimento Brasil Livre), seria a ideia de que a leitura exerce papel fundamental de doutrinação, fazendo com que os currículos escolares estejam submissos ao poder político, e os professores, aqui tomados como tábulas rasas, seriam apenas máquinas de reprodução do controle ideológico.

O frenesi iniciado nesses anos aprofundou-se com a violência contra professores e formou um movimento de caça às bruxas, contra a leitura e os livros didáticos. Esse tipo de disputa, que não é nova no país e perpassou praticamente todo o século XX de nossa história política, ocorre devido à ideia, antiga e amplamente propagada pelo senso comum, de que a leitura de um livro ou um texto leva, necessariamente, ao aprendizado e à tomada de posição por parte daquele que lê, isto é, a ideia de que existe uma relação interdependente entre leitura e ação política.

Se a leitura leva diretamente a um convencimento – em casos políticos, à escolha de um partido ou movimento – ela acaba por se tornar também uma ameaça a ideias, grupos e organizações sociais. Dessa forma, o controle, para conter uma suposta ameaça, surge para garantir que ideias não se espalhem; esse tipo de controle, que leva diretamente à censura, é muito antigo e diz respeito a sentimentos diversos que ocorrem entre grupos que sofrem dele ou o praticam (FISHER, 2006).

O medo da cooptação política e ideológica através da leitura é um dos motivos que tem mobilizado o medo da leitura literária na escola e a sua tentativa de controle. 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 a todo custo.

Ainda sobre o processo contra a obra de Monteiro Lobato e sua distribuição pelo PNBE, é importante ressaltar que não se trata da primeira tentativa de controle ou censura sobre sua obra. No início do século XX, em meio ao século de profundas mudanças políticas e sociais, Lobato foi acusado de tentar

1 De 2018 a 2021, Influenciadores digitais de escolas particulares do Espírito Santo e de São Paulo iniciaram uma campanha contra a leitura da obra, que acabou por reverberar em outros locais do país.

2 Em 2020, o Governo do Estado de Rondonia mandou recolher obras de autores consagrados da Literatura Brasileira, como Rubem Alves, Euclides da Cunha, Mário de Andrade e Machado de Assis. A tentativa fazia parte das disputas políticas e da “guerra cultural” do governo ultradireitista do governador Marcos Rocha.

corromper as crianças e levá-las ao Comunismo, dado o caráter científico de alguns de seus livros. Em *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, 2011, 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.

É importante observar que, quase um século depois, a obra de Monteiro Lobato é novamente objeto de uma tentativa de controle. O caso exemplar, que reavivou o furor do medo e da censura, iniciou-se em junho de 2010. Antonio Gomes da Costa Neto, mestre em Educação pela Universidade de Brasília, apresentou uma denúncia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) na qual o CNE deveria requisitar que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstinisse 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.

Embora Gomes evidencie que as obras literárias e seus autores são produtos de seu próprio tempo (GOMES, 2011), 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 mister ressaltar 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 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.

Assim, 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” e da infância. 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.

Nos adentraremos aqui, portanto, na concepção de leitura que orienta, e, por muitas vezes, interfere nas práticas docentes dos professores e professoras de nossas escolas, levando a uma confusão daquilo que diz respeito à literatura e ao ensino, perpassados por questões ideológicas e políticas que aprofundam crises e dificultam o trabalho docente.

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 imanentes – 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 literatura, os textos mais utilizados no Ensino Fundamental Anos Iniciais 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 Lobato.

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 e subjetividade escamoteadas.

Parte dessa imposição se dá pelo que André Chervel (1998) chama de “cultura escolar”, isto é, os conhecimentos – seja a ciência natural ou a gramática – que 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.

Essa cultura escolar é uma das primeiras formas de imposição feita às crianças em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Bourdieu (2011) ressalta que o campo da escola é responsável por estruturar e determinar formas de pensamento e cultura específicos de cada sociedade; portanto, a seleção de livros, a leitura, individual ou coletiva, e seu ensino são perpassados por questões ideológicas que reproduzem a estrutura social, seja naquilo que é considerado “comum” a todos quanto nos embates de diferentes grupos culturais, como é o caso do questionamento da obra de Monteiro Lobato.

Ademais, tanto as críticas quanto a defesa da leitura da obra de Monteiro Lobato idealizam a infância e as crianças brasileiras, ressaltando como ela pode ser deletéria ou construtiva para a imaginação e a leitura de alunas e alunos brasileiros. Não se considera, na maior parte das vezes, a própria agência e papel docentes, que deve apenas reproduzir escolhas de instâncias superiores, e, muito menos, a recepção literária das crianças, que não é controlada pela simples imposição.

À época do debate mais intenso sobre a polêmica da leitura da obra de Monteiro Lobato, grande parte das críticas sobre a leitura da obra ou sobre a presença de Lobato nas bibliotecas escolares foi direcionada aos professores. Os professores apareceram como educadores incapazes de se posicionar adequadamente frente àquilo que leem (LAJOLO, 2010) ou como resultado de uma “educação falimentar” (VASCONCELOS, 2010).

Além da crítica à formação de professores e ao estado da educação brasileira, Marcos Natali (2020), em sua análise sobre o caso, demonstrou como uma ideia genérica de leitura e censura tomou a discussão e impediu que questões mais profundas ocupassem o debate público.

A menção à ameaça de censura parece ter funcionado como distração, enfraquecendo a discussão sobre o mérito e o conteúdo da denúncia e dificultando o reconhecimento da natureza política do conflito. 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? (NATALI, 2020, p.128)

Somam-se às ideias apontados por Natali (2020), as questões relativas diretamente às práticas de leitura em sala de aula e como o contexto de polêmica as afeta. O que pouco procura-se 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 *Caçadas de Pedrinho* nas escolas e nos anos iniciais de formação. Quais seriam as consequências, na escola e em cada sala de aula, de insistir em 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?

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 decidi 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.

A polêmica da leitura de uma obra como *Caçadas de Pedrinho*, de Lobato, que ainda hoje pode provocar a ojeriza ou a defesa inabalável de sua importância, acaba escamoteando uma compreensão necessária aos docentes e que impactam as práticas de leitura e os livros escolhidos para a sala de aula ou para leitura individual: a questão da recepção de um texto literário.

Propomos aqui, em vista disso, que a compreensão dos processos de leitura e recepção são de especial relevância para os docentes e para a sua atuação em sala de aula. A escolha deste ou daquele livro deve sempre considerar a comunidade na qual determinada escola está inserida, para que, através de diferentes práticas pedagógicas, a leitura possa ser mediada. Assim, retomaremos aqui, de maneira concisa, como a teoria da recepção pode contribuir para a prática docente.

A teoria da recepção (na escola)

Adentrando na questão da recepção estética e da leitura em sala de aula, 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 materialidade 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, na 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, neste sentido, mínimo. 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, 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 consciousness³. (SONTAG Apud ISER, 1978, p. 9)

O argumento de Sontag está na 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.

Assim, aplicado aos contexto escolar e aos anos iniciais, o que se entende por compreensão ao pedirmos que uma criança leia um texto? O objetivo principal é a simples decodificação ou a compreensão geral? A automatização desse processo demonstra que a reflexão sobre um ato considerado “simples”, é, na verdade, uma prática de profunda complexidade.

Assim, Iser demonstra 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).

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

3 Tradução: “Entender é interpretar. E interpretar é reformular o fenômeno, em essência, encontrar um equivalente para ele. Assim, a interpretação não é (como a maioria das pessoas supõe) um valor absoluto, um gesto da mente situado em algum reino atemporal de capacidades. A interpretação deve ser avaliada dentro de uma visão histórica da consciência humana”.

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 reader⁴ (IDEM, 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 estão, em grande parte, relegadas ao 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*, no qual o texto é vivo, isto é, a língua, sendo ressignificada diariamente pelos leitores, sejam eles crianças ou adultos, produzirá sempre novos sentidos, embora 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 se chama "leitor ideal". É nesse leitor ideal que se coloca uma série de suposições, refletidas por uma idealização que responde à estrutura ou ao contexto da recepção de determinado texto.

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 materializada e reunida em leituras que ocorreram ou ocorrem de fato, 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, desconsideram 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. Como afirma Iser:

4 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' com o leitor".

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 solve⁵. (ISER, 1978, p. 29)

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.

Esta ideia de leitura ou leitor ideais, que defendem uma imagem social do autor, do texto e até de seus leitores, tem, por um lado, como função uma tentativa de impor uma interpretação dos processos 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 trabalho de recepção revela a imagem idealizada, que acaba por criar um “habitante ficcional do texto” (ISER, 1978) e contribui para uma análise que é também subjetiva e diz respeito a uma criação e a uma visão que não reflete, necessariamente, as leituras que verdadeiramente ocorreram em dado momento histórico.

Ademais, compreende-se que o papel do leitor surge como um mediador no jogo da leitura, lidando 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 papel.

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.⁶ (ISER, 1978, p. 116)

5 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”.

6 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 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.

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.

Considerações finais e questões práticas

Compreender a teoria da recepção nos auxilia a fazer escolhas melhores e voltadas à nossa comunidade. Justificaria-se a escolha, por exemplo, de um professor ou professora que evitasse ou adiasse expor seus alunos e alunas a um texto que, em sua dificuldade e complexidade histórica, colocaria as crianças de um determinado contexto frente a palavras ou enredos que podem ter um efeito deletério sobre seu desenvolvimento ou que atrapalhasse aquilo que se deseja ensinar.

Ensinar é por si só um verbo difícil. Sendo um verbo transitivo, é sempre necessário que o professor ou professora tenha claro *aquilo* que ensina e para quê, 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 daquilo que se lê.

Como já apontamos no decorrer deste texto, 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.

Outra dificuldade recente imposta à prática docente relativa à leitura, em especial após a polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato, diz respeito à abordagem de questões históricas e de políticas públicas voltadas à educação antirracista. Por ser controverso, a escolha de ler e tratar 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 uma questão que, na verdade, não existe. A questão que supostamente se coloca é 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 que lhe foi imposta.

A preocupação do professor que trabalha com o texto é justamente colocá-lo em uma perspectiva plural, 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 tem a possibilidade de escolher, ela mesma, os textos que serão trabalhados com seus alunos.

Porém, quem 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.

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.

Referências

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: 15 out 2023.

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2011, 215 páginas.

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: 15 out. 2023.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011, 361 páginas.

CHERVEL, André. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin, 1998, 238 páginas.

ISER, Wolfgang. *The act of reading: A theory of aesthetic response*. John Hopkins University Press: Londres, 1978, 239 páginas.

FISHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, 472 páginas.

LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Globo, 2008, 71 páginas.

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

LAJOLO, Marisa. *Preconceito e Intolerância em Caçadas de Pedrinho*. Setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=30>>. Acesso em: 15 out. 2023.

LAJOLO, Marisa. “Quem paga a música escolhe a dança?” In: *Estadão*. 3 de novembro de 2010. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/2010/11/marisalajolo.doc>. Acesso em: 26 Outubro 2023.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra*. São Paulo: Cia. das Letras, 2011, 296 páginas.

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

NATALI, Marcos. *A literatura em questão: sobre a responsabilidade da instituição literária*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. 280 páginas.

OLIVEIRA, R. *Censura de livros expõe “laboratório do conservadorismo” em Rondônia*. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-08/censura-de-livros-expoe-laboratorio-do-conservadorismo-em-rondonia.html#tbl-em-lnrcvjrlvpqwx46qu>>. Acesso em: 16 out. 2023.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 808 páginas.

SONTAG, S. *Against interpretation and other essays*. Nova York: 1966, 312 páginas.

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. Acesso em: 26 Outubro 2023.

WEINHARDT, Marilene. *Carta aberta da ABRALIC*, 5 de novembro de 2010. Disponível em: <www.abralic.org.br>. Acesso em: 15 out. 2023.

ZEYTOUNLIAN, W. *Escola Móvel, Anne Frank, globalismo e imbecilização*. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2021/Escola-M%C3%B3vel-Anne-Frank-globalismo-e-imbeciliza%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 16 out. 2023.

Recebido em: 27/10/2023

Aceito em: 24/09/2024