



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Luiz Percival Leme Britto
E-mail:
luizpercival@hotmail.com
Instituição: Universidade
Federal do Oeste do Pará, Brasil

Submetido: 12/02/2019
Aprovado: 10/06/2019
Publicado: 13/12/2019

 10.20396/rho.v19i0.8654927
e-Location: e019050
ISSN: 1676-2584



Distribuído
Sobre



A VERDADE É UMA SÓ! – A DISPUTA POLÍTICA E IDEOLÓGICA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

  Luiz Percival Leme Britto

  Fabíola Ribeiro Farias

RESUMO

O artigo discute os efeitos da reemergência da direita conservadora no Brasil na Educação, a partir das denúncias de três livros de literatura para crianças, considerados inadequados ao público infantil e juvenil em função de sua temática. Para isso, são consideradas duas abordagens antagônicas no campo da leitura: a primeira é a que afirma, na perspectiva radical-liberal, que é o leitor que daria sentido ao texto, lendo a si mesmo e à sua história nos livros de literatura; a segunda atribui ao texto a significação da narrativa, cabendo ao leitor, a partir de suas condições objetivas e subjetivas de leitura, sua interpretação. Conclui que a tutela das leituras literárias escolares integram projeto maior de controle e de apagamento de visões de mundo divergentes às políticas conservadoras, independentemente das operações de leitura.

PALAVRAS-CHAVE Leitura. Literatura infantojuvenil. Educação. Conservadorismo. Redes sociais.



TRUTH IS ONLY ONE! – POLITICAL AND IDEOLOGICAL DISPUTE IN CHILDREN LITERATURE

Abstract

The article discusses the effects of the reemergence of the conservative right in Brazil in Education, based on the denunciations of three books of children's literature, considered inadequate to the children and youth public according to its theme. For this, two antagonistic approaches in the field of reading are considered: the first is the one that affirms, in the radical-liberal perspective, that it is the reader who would give meaning to the text, reading itself and its history in the books of literature; the second attributes the meaning of the narrative to the text, and it is up to the reader to interpret it from its objective and subjective reading conditions. It concludes that the tutelage of school literary readings integrates a greater project of control and erasure of world views divergent to conservative policies, independently of reading operations.

Keywords: Reading. Children's Literature. Education. Conservatism. Social networks.

LA VERDAD ES SOLO UNA! – LA DISPUTA POLÍTICA E IDEOLÓGICA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Resumén

The article discusses the effects of the reemergence of the conservative right in Brazil in Education, based on the denunciations of three books of children's literature, considered inadequate to the children and youth public according to its theme. For this, two antagonistic approaches in the field of reading are considered: the first is the one that affirms, in the radical-liberal perspective, that it is the reader who would give meaning to the text, reading itself and its history in the books of literature; the second attributes the meaning of the narrative to the text, and it is up to the reader to interpret it from its objective and subjective reading conditions. It concludes that the tutelage of school literary readings integrates a greater project of control and erasure of world views divergent to conservative policies, independently of reading operations.

Palavras-clave: Lectura. Literatura infantojuvenil. Educación. Conservadorismo. Redes sociales.



AS POLÊMICAS NO CONTEXTO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Polêmicas em torno de livros de literatura para crianças vêm se tornando constantes no Brasil. Com pequenas variações, sustentam-se por denúncias disseminadas nas redes sociais, de maneira geral com autoria não verificável, e, em função da repercussão, ganhando atenção da imprensa. No intervalo de doze meses, três títulos, pelo menos, ganharam destaque nesse contexto: *Enquanto o sono não vem*, escrito por José Mauro Brant e ilustrado por Ana Maria Moura, acusado de tratar de tema impróprio (incesto) para crianças; *O menino que espiava pra dentro*, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Alê Abreu, porque estimularia o suicídio; e *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel, apontado como instrumento de doutrinação comunista. Essas ações de confrontação a livros de literatura destinados ao público infantil e seus modos de realização, com destaque para as formas de interpretação e intenção de leitura, o objeto de análise neste artigo.

Há que, desde logo, destacar que esse movimento de confrontação à arte sob o argumento de que ela estaria em contradição com valores e princípios morais e sociais adequados insere-se em um contexto mais amplo de produção político-ideológica, em que predominariam concepções reacionárias e conservadoras.

A humanidade experimentou, no período imediato ao fim da Segunda Guerra Mundial, um entendimento predominante na produção intelectual – ciência, filosofia e arte – de afirmação do humanismo, com ênfase na liberdade e na afirmação da subjetividade autônoma. De maneiras diversas e com tempos diferentes em países social, política e economicamente distintos, ganhou força e evidência a ideia de igualitarismo e democracia, validando a luta contra discursos de ódio, como o racismo, a xenofobia, a homofobia e fortalecendo o respeito à diversidade, à liberdade, à individualidade e à livre expressão de pensamentos.

Essa expansão de liberdade e de afirmação do humanismo, embora encontrando obstáculos objetivos nas estruturas de poder centralizadas e autoritárias, fundamentou os movimentos sociais, fossem de cunho propriamente liberal (como a contracultura norte-americana e a Primavera de Praga), fossem de viés revolucionário (como as lutas independentistas e antiditatoriais de América, África e Ásia). E repercutiu também nos movimentos de liberdades individuais, como o feminismo e a diversidade de gênero. De certa forma, não havia espaço para qualquer tipo de proposta político, cultural ou social que tivesse como princípio o monolitismo, o autoritarismo ou a rigidez moral ou social

O vigor desse movimento humanista arrefeceu com a reordenação do modo de produção capitalista, com a globalização definitiva e a instauração daquilo que se veio chamar de neoliberalismo, que combina o máximo de liberdade especulativa do capital com o mínimo de direitos sociais e garantia pública de vida saudável produtiva.

Na esteira de reorganização da ordem produtiva, duas tendências de produção político-cultural e de ordenação social ganharam força.



De um lado, grupos minoritários beneficiados pelas transformações do capitalismo desenvolveram ao extremo os modelos individualistas – valorizando a competição e a meritocracia *per se*, numa defesa cínica e egoísta de liberdade pessoal. Nessa ordem, atenuada com um verniz de rejeição a discursos autoritários, o poder disciplinar – controlador, institucionalizado – se mostra ineficiente frente a seus objetivos de dominação, reinventando-se e aprimorando-se, até sua invisibilidade.

O poder inteligente se plasma à psique, em vez de discipliná-la e submetê-la a coações e proibições. Não nos impõe nenhum silêncio. Ao contrário, ele nos convida a compartilhar incessantemente, participando, dando opiniões, comunicando necessidades, desejos e preferências, contando sobre nossa própria vida. Esse poder afável é, por assim dizer, mais poderoso do que o repressor. Ele escapa a toda visibilidade. A atual crise da liberdade consiste em estar diante de uma técnica de poder que não rejeita ou oprime a liberdade, mas a explora. (HAN, 2018, p. 27)

Por outro lado, abriu-se espaço para que comportamentos contrários, reacionários, fossem acolhidos e garantidos no mesmo rol de direitos – a liberdade de expressão é um bom exemplo, uma vez que se encontra no limite entre a efetiva liberdade e a legitimidade para oprimir.

Resultando da desagregação social e do aumento da instabilidade econômica e de segurança pessoal produzidas pelo neoliberalismo, cresceram entre segmentos sociais alijados do poder e de suas benesses movimentos irracionistas e reacionários, que veem nos outros igualmente explorados e oprimidos a razão da desorganização social e na ampliação da liberdade a causa da desordem moral. Nessa direção, a solução dos problemas sociais – violência, miséria, desemprego, etc. – estaria na segregação e na instituição de uma ordem moral rígida e autoritária, forte o suficiente para impor o certo e o bom.

No Brasil, a participação social cresceu significativamente desde os anos 1980, primeiramente na luta contra a ditadura e depois na luta pelos direitos sociais e econômicos, culminando com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva. Estimulados e legitimados pela Constituição de 1988, que tem na formação de conselhos consultivos e deliberativos e de instâncias de participação popular na formulação, na execução e no controle social de políticas públicas uma marca, os movimentos sociais ocuparam lugar de destaque na cena política brasileira.

A Constituinte permitiu a elaboração de emendas populares, e movimentos sociais desencadearam uma campanha visando obter assinaturas para muitas propostas para as políticas públicas. Alguns entre os mais importantes movimentos da sociedade civil, tais como os de saúde e reforma urbana, da mesma forma que outros importantes atores sociais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), também se juntaram à campanha para aprovação de emendas populares. Este foi um primeiro momento importante de um processo de aprofundamento democrático que criou instituições participativas nas áreas de saúde, planejamento urbano, meio ambiente e assistência social, entre outras. Ao seu final, a Constituinte gerou uma institucionalidade participativa que levou a existirem mais de vinte mil conselhos no Brasil. (AVRITZER, 2016, p. 49-50).



No decorrer de três décadas, a participação social e popular tornou-se instrumento de reivindicação e enfrentamento no espaço público, seja nos conselhos paritários dos governos e da sociedade civil, seja em organizações não-governamentais dedicadas a áreas específicas, com ampla atenção de veículos de comunicação, como a imprensa impressa e eletrônica e as redes sociais.

Se alguns setores ficam circunscritos à participação de pessoas e instituições diretamente vinculadas às suas formas de realização, como as políticas de preservação do meio ambiente e de segurança pública, outros recebem intensa atenção da população, como aconteceu com a educação. Para além dos assentos em conselhos, conferências, colegiados escolares, associações de pais, as políticas educacionais ocupam as páginas dos jornais, os horários nobres das emissoras de televisão e das rádios e a preocupação dos brasileiros. Em outras palavras, os assuntos relacionados à educação, que, no senso comum, é o único caminho para o desenvolvimento do país, interessam à opinião pública.

Esse processo permitiu a produção e a circulação de ideias que, na esteira do que ocorreu em todo o mundo, sustentam a liberdade e o direito pleno à vida como valor maior, recusando e combatendo qualquer forma de violência e de segregação. Destaca-se nessa produção a denúncia às históricas representações depreciativas do negro, aos discursos de submissão da mulher a uma ordem machista, aos preconceitos contra indígenas, à homofobia, bem como a valorização da solidariedade, da reordenação econômica e das formas de vida ecologicamente sustentáveis.

Assim como em todo o mundo, também no Brasil, verificou-se uma *reação reacionária* a esse processo, escandalizada pelo que seria a completa desagregação humana e social. E, aliada à defesa de um modelo econômico competitivo em que desaparecem-se as garantias sociais, a reação afirmou-se no embate político cultural, por meio tanto da intervenção sistemática e organizada nas mídias e redes sociais, como da realização de ações estratégicas de enfrentamento político com um discurso moral contra a desordem que mesclava o combate a corrupção e à devassidão moral.

Entre a simplificação que qualifica tais produções como patrulhas do politicamente correto e a reivindicação da exposição crítica de discursos e narrativas que ferem os direitos humanos e naturalizam a opressão, há fatores que determinam e dificultam a compreensão dos argumentos produzidos neste embate. O importante é compreender que o *modus operandi* encontrado por movimentos sociais para expor, denunciar e circular pontos de vista contra-hegemônicos vem sendo apropriado por segmentos conservadores, objetivando a doutrinação moral, muitas vezes de cunho religioso, nas escolas brasileiras. Em meio a denúncias e perseguições a professores e ações de intimidação e ameaças a instituições de ensino pelas famílias, muitas vezes incitadas por segmentos religiosos, um elemento tem sido o principal alvo de vigilância e controle: os livros didáticos e literários.

Este texto tem como objetivo discutir as operações de leitura que produzem a denúncia da impropriedade de determinados livros, exigindo do ministério da Educação que os excluam



das salas de aula e das bibliotecas escolares e incitando pais a exigirem o mesmo das escolas em que seus filhos estudam. Para tanto, nos valem de duas abordagens antagônicas no campo da leitura: a primeira é a que afirma, na perspectiva radical-liberal, que é o leitor que daria sentido ao texto, lendo a si mesmo e à sua história nos livros de literatura; a segunda atribui ao texto a significação da narrativa, cabendo ao leitor, a partir de suas condições objetivas e subjetivas de leitura, sua interpretação. A reflexão será feita à luz dos conceitos de “obra aberta”, de Umberto Eco (2004), e “trama leitora”, de Constantino Bértolo (2014).

A OBRA ABERTA E A TRAMA LEITORA: O LEITOR-MODELO, O TEXTO, O INDIVIDUAL E O COLETIVO, O AUTOBIOGRÁFICO E O IDEOLÓGICO

Muitos são os estudos e as perspectivas para abordar a leitura e, por consequência, o leitor. Há teorias e correntes de pensamento diversas, em diálogo com campos científicos multidisciplinares, com destaque para a história cultural, em alguns casos, para a pedagogia, em outros, no campo linguístico, nas ciências sociais, na psicanálise, nos estudos literários. Mas, independentemente da abordagem disciplinar, há lugares-comuns que sustentam os entendimentos sobre a leitura.

Um dos mais recorrentes é a leitura como esclarecimento, como instrumento de acesso à cultura. Nessa perspectiva, o ensino da leitura seria valorizado pela promessa de erudição e conhecimento do mundo, tendo como horizonte a formação de sujeitos conhecedores da história e da ciência e, portanto, distintos da maioria. Se a leitura faz conhecer, promoveria também o autoconhecimento, sendo a possibilidade de experimentar tempos, espaços e vidas alheias, estranhas à sua cultura, um caminho para o reconhecimento de sua identidade. Há quem postule a leitura como instrumento de diversão e encantamento, em um entendimento que restringe o processo de ler à apropriação do enredo, além dos que apostem no contato com os livros como facilitação da aprendizagem.

De ledor e leitor-ouvinte no espaço público, condição que permite o controle da leitura e de seus conteúdos por parte de quem elege os textos a serem lidos e também por parte de quem lê em voz alta para terceiros, à leitura silenciosa, que permite a relação ensimesmada e autônoma entre o texto e o leitor, o sujeito para quem se lê ou que lê vai tomando forma e assumindo papéis e posturas distintas ao longo do tempo. Esses jeitos de ler e as leituras que se fazem, que têm se modificado historicamente, dizem muito do entendimento que se tem do homem e de sua participação política no mundo.

Esse entendimento é concretizado quando o professor, o bibliotecário ou outro adulto afirma que as leituras são subjetivas e que cada um tem sua própria, autorizando o referido leitor, normalmente uma criança, um adolescente ou um jovem, a se descolar do aspecto textual, deixando-o livre para leituras que o texto não permite. Não propomos o retorno ao autoritarismo do professor tradicional ou das autoridades religiosas, que tinham para si a primazia da



interpretação. Mas problematizamos a interpretação que se descola do texto e seu contexto, ancorada na visão de mundo da soberania da subjetividade do leitor e, muitas vezes, descolada da vida.

Em contraponto a esse leitor completamente livre e, no sentido estrito do termo, liberal, ao estudar as estruturas dos textos escritos e sua recepção pelos leitores, Umberto Eco (2004) estabeleceu o conceito de “leitor-modelo”. O autor parte do entendimento de que um texto escrito necessita de destinatário, um leitor, que decifre seu código e construa sentido a partir de um conhecimento prévio da língua em que está escrito e de sua própria visão de mundo e que o texto, por sua vez, pressupõe um modelo de leitor que cumprirá essa tarefa:

[...] um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa. Em outros termos, um texto é emitido por alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente. (ECO, 2004, p. 37).

O “leitor-modelo”³ é, assim, o destinatário ideal, construído estrategicamente pelo autor modelo, com as condições adequadas para a compreensão do conteúdo em todas as suas especificidades e sutilezas, constituindo um “[...] conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial.” (ECO, 2004, p. 45). É importante destacar que Eco utiliza o verbo atualizar no sentido de validar, de dar sentido ao texto.

A ideia de “leitor-modelo” surge no contexto da discussão sobre a pragmática do texto, isto é

[...] a atividade cooperativa que leva o destinatário a tirar do texto aquilo que o texto não diz (mas que pressupõe, promete, implica e implícita), a preencher espaços vazios, a conectar o que existe naquele texto com a trama da intertextualidade da qual aquele texto se origina e para a qual acabará confluindo. (ECO, 2004, p. IX).

A pergunta central que se coloca gira em torno do fechamento ou da abertura de uma obra, para usar os termos do autor. Quais são os limites interpretativos em torno do texto? Até que ponto a estrutura textual determina e regula a interpretação e a entrada do leitor ou quais são os espaços de liberdade para isso? Qual a contribuição do leitor para a construção de sentido ou, como postula Umberto Eco, para a atualização do texto? Em última instância: o que é um leitor e o que ele faz quando lê?

Décadas após a publicação de *Obra aberta*, em que Eco enfatiza o papel do leitor na construção de sentido do texto, o autor chama a atenção para um entendimento que coloca um peso muito grande no termo “aberta” e seus significados, desconsiderando a amplitude do conceito:

Quando essas páginas foram escritas, meus leitores se concentraram sobretudo no lado “aberto” da questão como um todo, subestimando o fato de que a leitura de final aberto, defendida por mim, era uma atividade suscitada pela obra em si (e voltada para a interpretação dela). Em outras palavras, eu examinava a dialética entre os direitos do



texto e os direitos do intérprete. Tenho a impressão de que, no curso das últimas décadas, os direitos dos intérpretes ficaram supervalorizados. (ECO, 2013, p. 35).

Para Eco, quando um texto é publicado, seu autor não tem mais controle sobre ele, a não ser o que está nas intenções asseguradas pelo próprio texto, engendrado por seus autor e leitor modelos. Os leitores ou intérpretes farão leituras distintas, a partir do que o autor chama de “tesouro social”, que abrange as regras e o funcionamento da língua no qual o texto está escrito e será lido, mas também “[...] as convenções culturais produzidas por esse idioma e a história das interpretações anteriores de seus muitos textos, incluindo o que o leitor está lendo” (ECO, 2013, p. 41).

A ideia de leitor-modelo não é nova. A Teoria da Recepção, que tem em Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser seus principais teóricos, na década de 60 problematizava a interpretação clássica do texto literário, onde se buscava, como afirma Iser (1996), a significação referencial presente, mas não evidente, nas páginas lidas. Ao considerar o leitor e a leitura na produção de sentido, bem como seu valor estético e histórico, a Teoria da Recepção compreende que

[...] o leitor não mais pode ser instruído pela interpretação quanto ao sentido do texto, pois ele não existe em uma forma sem contexto. Mais instrutivo seria analisar o que sucede quando lemos um texto. Pois é só na leitura que os textos se tornam efetivos, e isso vale também, como se sabe, para aqueles cuja “significação” já se tornou tão histórica que já não tem mais um efeito imediato, ou para aqueles que só nos “tocam” quando, ao constituirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender. (ISER, 1996, p. 48).

Rompendo com a norma clássica de interpretação, que não considerava o leitor elemento da construção de sentido do texto, a Teoria da Recepção, com Jauss no primeiro momento, chama a atenção para a relação estabelecida entre a obra e o leitor, considerados seu contexto histórico e social, seu saber prévio e expectativas, sua satisfação ou estranhamento no ato da leitura.

Com sua “teoria do efeito”, Iser amplia o entendimento do ato de ler. Mais que encontrar, preencher os vazios e descobrir o sentido nas páginas impressas, como postulado pela norma clássica de interpretação, e considerando as proposições de Jauss, o autor extrapola o modelo textual e reivindica as imagens por ele produzidas no exercício de leitura: as palavras lidas suscitariam imagens no leitor, criando possibilidades de sentido ausentes na estrutura pura do texto:

Se a princípio é a imagem que estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto, então ela se mostra como o produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor. O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação. Ao contrário, ele relaciona o texto a uma situação pela atividade nele despertada; assim estabelece as condições necessárias para que o texto seja eficaz. Se o leitor realiza os atos de apreensão exigidos, produz uma situação para o texto e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre Sujeito e Objeto. Por conseguinte, o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. (ISER, 1996, p. 33-34).



Assim como não se fecha na materialidade do texto e pressupõe a participação do leitor (Sujeito) na formação de imagens, a partir de suas condições subjetivas, o sentido (Objeto) tampouco pode mais ser explicado, pois passa a ser entendido como um “efeito” a ser experimentado.

O conceito de “trama leitora”, de Constantino Bértolo (2014), parece dar conta de abarcar anseios distintos e complementares no que o autor considera uma leitura experiente. Ele sistematiza em quatro aspectos a operação de ler: textual, autobiográfico, ideológico e metaliterário.

O aspecto textual corresponde à habilidade técnica de leitura, que permite ao sujeito o deciframento do código linguístico e a compreensão articulada do que lê como um texto, como uma sucessão de acontecimentos criados e organizados pela letra.

Ler não é resolver uma palavra cruzada, mas é sim encontrar um sentido. O sentido não é a famosa mensagem da qual tanto se falou (ou mal falou) em outros tempos, ou melhor, não é uma mensagem que se desate do texto. O texto é a parte invariável da leitura, o seu pilar, e o espaço comum de todas as leituras, e o fato de que estas sejam variáveis e diferentes não procede de nenhuma qualidade imanente mas sim, como veremos, dos diversos fatores que se cruzam e entrecruzam durante o processo de leitura. (BÉRTOLO, 2014, p. 48).

Embora seja o mais elementar, o nível textual – saber ler e compreender a escrita como sistema – é o ponto de partida e a sustentação de outros aspectos da trama leitora.

No nível autobiográfico, o leitor atribui ao texto, às vezes de maneira desproporcional ao que permite sua textualidade, seus desejos, sua moral, seus valores e encontra nele a sua experiência, que, para ele, passa a ser a narrada. Ele lê nas palavras, com ênfase, sua vida, sua história e seus significados pessoais, ferindo a leitura textual e deslocando e reduzindo sentidos coletivos, que poderiam ser compartilhados socialmente.

A leitura autobiográfica é um aspecto importante na experiência da leitura, pois permite ao leitor se compreender como parte de um grupo, de uma sociedade, de uma comunidade, encontrando nas narrativas elementos que promovam seu pertencimento a algo que extrapola sua individualidade. Mas, contraditoriamente, sua sobreposição a outros aspectos da leitura, como o textual, nível mais elementar do ato de ler, implica o risco de leituras enfáticas de si mesmo, leituras que tendem a encerrar o sujeito em seu universo particular, reduzindo as possibilidades de compreensão do mundo, para além de seus interesses imediatos.

A presença de uma semântica autobiográfica produzirá um atrito entre os significados comuns e os significados individuais, estabelecendo-se assim durante a leitura uma tensão interna, à qual viria somar-se o fato de que o estabelecimento do significado comum, compartilhado é por sua vez um processo complexo que recolhe as lutas reais que se produzem em outros níveis – social, econômico, político – na comunidade linguística. (BÉRTOLO, 2014, p. 51-52).

A leitura ideológica, outro aspecto destacado por Bértolo (2014), é guiada pela visão de mundo, pelas crenças, pelas posições políticas, pelo pertencimento social, pelos gostos e desejos



do leitor, permeados por determinações objetivas nem sempre perceptíveis. Em intensa aproximação com o nível autobiográfico, do qual é impossível desvinculá-lo, o leitor conforma o amplo e contraditório em uma ordem pessoal, validando sua compreensão ideológica do mundo. Para o autor, nesse contexto, a ideologia é o conjunto de crenças que significam as práticas sociais e são a sustentação para a compreensão e explicação do mundo e ressalta que definição mais complexa do termo não é relevante, uma vez que, independentemente de seu caráter ilusório, intervirá e orientará a leitura.

Pois bem, a leitura ideológica seria aquela que cada leitor concreto faz dessa narração inabarcável e que, precisamente com sua leitura, transforma em conhecível – ou abarcável -, como quem traça o seu próprio mapa de um entorno que lhe escapa mas que, ainda assim e de modo inevitável, se faz presente. A narração da polis lhe oferece os materiais e elementos com os quais traduzir – ler – o global em sua escala pessoal, e a partir dessa leitura que lhe provê, narrativamente, a informação sobre seu entorno, pode conceber, inferir, pensar o mundo e interiorizá-lo, conformando sua leitura ideológica. (BÉRTOLO, 2014, p. 57-58).

Por fim, o nível metaliterário pressupõe uma trajetória de leituras, seja no aspecto quantitativo, em referência a sujeitos que leram grande número de livros, ou qualitativo, no que toca a pessoas cujas leituras reverberam de maneira relacional e cumulativa em sua vida. É aquele leitor cujas leituras dialogam entre si, remetendo a outra anterior, mesmo que feita na longínqua infância e, em sua intenção, apenas para distração.

A harmonia entre os quatro níveis estabelece o que Bértolo (2014) considera a leitura crítica, menos vulnerável à predominância de aspectos que encerrem as narrativas em experiências exclusivamente individuais, alheias à percepção de estruturas e elementos que fazem da cultura, seja na escrita ou na leitura, um registro da historicidade e da produção humana, com seus conflitos e contradições, ao longo do tempo e do espaço.

Para além do ambiente tradicional da crítica, a ideia de leitor-modelo perpassa as reflexões de muitos escritores, seja em sua presença explícita, seja no anúncio de sua ausência.

Em entrevista ao jornalista Omar Prego Gadea, poucos meses antes de sua morte, o escritor argentino, radicado na França, Julio Cortázar decreta sua completa indiferença pela simples ideia de um leitor enquanto escreve:

Na verdade, tudo o que escrevi, tanto na juventude como anteontem, foi num terreno que não considera em absoluto um eventual leitor. De modo algum. É uma espécie de acerto de contas entre alguma coisa que está rondando, que está me exigindo uma expressão literária, e mim mesmo. Estamos sozinhos no ringue, de verdade, o tema que quero transformar num conto ou num romance ou num poema, por um lado, e eu como pessoa que precisa conseguir isso. (CORTÁZAR; GADEA, 2014, p. 39).

Em outros momentos, Cortázar destaca a importância do leitor em sua obra quando já está escrita e finalizada, o que não poderia ser diferente no caso de um escritor que publica seus escritos. No entanto, ratifica a ausência de um “leitor-modelo” durante o seu processo de escrita:



A noção de leitor nunca está ausente no meu caso. Mas no absoluto, na batalha da escrita, está ausente. Nunca pensei, e tenho certeza de que não vai acontecer, em hesitar para escrever uma frase colocando o problema: “Mas será que isso vai ser entendido?” Porque fazer essa pergunta já significa aceitar o leitor que está do outro lado, e se você ceder a essa questão de querer saber se vai ser entendido ou não já está fazendo uma concessão, há um certo paternalismo em relação ao leitor. E acaba escrevendo a frase para que ele entenda. (CORTÁZAR; GADEA, 2014, p. 39).

Ao discutir as características e problematizar a crise do romance no século XX, Ítalo Calvino afirma que a participação do leitor passou a ser cada vez mais importante e necessária, uma espécie de colaboração com a construção da obra:

Ainda que a narração não se proponha outro fim que não o de criar uma atmosfera lírica, é somente com a colaboração do leitor que ela nasce, porque o autor pode apenas limitar-se a sugerir-la; ainda que não se proponha mais que um jogo, participar do jogo pressupõe sempre um ato crítico. (CALVINO, 2015, p. 30).

Calvino nos diz do leitor que é convocado a contribuir na construção de sentido do texto, ampliando o entendimento de Eco sobre a abertura da obra. Mais que isso, o autor defende a ação do leitor como condição *sine qua non* para a realização do texto.

O romancista brasileiro Bernardo Carvalho se rende à autoridade do leitor, colocando em suas mãos toda a construção de sentido de uma obra tão logo ela seja publicada:

Cada leitor decide por conta própria. Você depende dos leitores. E isso é ao mesmo tempo o mais terrível, o mais irritante e, muitas vezes, o mais surpreendente e a maior recompensa para o escritor. Você não tem nenhum controle sobre o livro publicado. É uma sensação muito difícil, ainda mais por oposição ao controle que você acreditava exercer sobre o seu livro enquanto o escrevia. (CARVALHO, 2010, p. 35).

Apesar de declarar a completa autonomia do leitor, seu discurso evidencia, nas entrelinhas, a presença de um “leitor-modelo” durante o processo de escrita, quando o autor acredita ter algum controle sobre a recepção do que escreve, pois só essa figura idealizada poderia, de alguma maneira, obedecer ao desejo do escritor de ser lido e entendido de uma determinada – e controlada – forma.

A escritora Marina Colasanti corrobora a concepção da obra aberta e do leitor que participa como protagonista da construção do seu sentido, destacando que o leitor não pode desconsiderar o texto escrito pelo autor, devendo se ater à narrativa estruturada e oferecida ao leitor. Mas destaca que, especialmente nos textos literários,

[...] a leitura “central” não é a mais importante. O que dá valor ao livro literário é o conteúdo filosófico, a análise de mundo, o estudo da alma humana que, muitas vezes, não estão explicitados na história, mas estão por ela contidos. É a leitura do não dito. Abre-se com ela, para o leitor, a possibilidade de uma leitura individual, paralela àquela coletiva, mas conduzida por suas necessidades interiores e pelo momento que ele atravessa. (COLASANTI, 2014, p. 6).



Colasanti valoriza a participação do leitor na construção do texto, especialmente no texto literário, priorizando o repertório simbólico do leitor, ou precedente cultural, nas palavras de Calvino, e considerando a não centralidade do texto na construção de sentido.

São muitas as atribuições do leitor a um trabalhoso exercício intelectual que dele se espera. Para Eco (2004, 2013), a obra é aberta, mas a participação na construção de sentido é limitada pelo texto. Bértolo (2014) aponta na mesma direção, agregando aspectos que considera significativos na leitura. Iser (1996), propõe maior participação do leitor, inaugurando, na década de 60, perspectivas nesse sentido. Embora declarem entendimentos distintos e tenham algum tipo de leitor-modelo no momento da escrita, o que cria expectativas em relação à leitura, os escritores citados apostam no protagonismo do leitor na produção de sentido. A pergunta que se faz, então, é qual a medida da subjetividade na interpretação de um texto? O texto é uma obra completamente aberta ou impõe limites?

DENÚNCIAS, CENSURAS E RESISTÊNCIAS: CASOS CONCRETOS

Nos últimos anos, temos assistido no Brasil a uma espécie de efervescência de denúncias tendo a escola como alvo e vítima: as intervenções lamentam as péssimas condições da instituição escolar e a apontam como espaço de inculcação ideológica e de desmonte dos valores familiares. Impulsionado pelas redes sociais e por aplicativos de comunicação como o *whatsapp*, e movido pela moral conservadora, esse movimento vem se dedicando a acompanhar a vida escolar de crianças e adolescentes e expondo situações que reputam perigosas, imorais e indesejadas.

Sustentando e realimentando a onda conservadora que tomou o país, instiga mães, pais e instituições religiosas a se colocarem vigilantes em relação à escola e ir a público, fisicamente ou por meio das redes sociais, fazer acusações contra professores e propostas pedagógicas impróprias e exigir de instâncias superiores – direção, secretarias e ministério da Educação – medidas que corrijam o que consideram inadequado.

Os temas que causam alvoroço são bem definidos: sexualidade, violência, morte, fatos históricos, expressões de fé e religião. O debate sobre o projeto da Escola sem Partido⁴ impulsionou o movimento, ampliando e autorizando para grupos conservadores os limites de vigilância e tutela sobre a escola.

Nesse cenário, um elemento que recebe atenção redobrada do movimento conservador são os livros escolares, didáticos e literários, sendo que os últimos, por sua natureza diversa e desobrigada de cientificidade, tornam-se, na perspectiva da tutela moral, mais vulneráveis.

Radicalmente distintas das denúncias e releituras de obras consideradas ofensivas aos direitos humanos, com narrativas que, segundo seus críticos, naturalizam o racismo, o machismo e o preconceito por determinados povos e culturas, sustentadas em análises históricas, econômicas e sociais, o movimento conservador se atém a valores individuais e



crenças religiosas, de modo a interditar, em função de um projeto político de silenciamento de discordâncias e apagamento de conflitos e contradições, a exposição de vozes dissonantes.

Alguns exemplos ilustram nossa reflexão. Em junho de 2017, o livro *Enquanto o sono não vem*, escrito por José Mauro Brant e ilustrado por Ana Maria Moura, publicado pela editora JPA, do Rio de Janeiro, foi alvo de denúncias. Adquirido e distribuído para escolas de todo o país pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, do governo federal, um de seus recontos de histórias da tradição popular, “A triste história de Eredegalda”, foi considerado inadequado. O conto, que narra o desejo de um pai de casar com a filha e a morte da moça antes que o casamento aconteça, é uma história da tradição popular, com versões que variam em diferentes regiões brasileiras; o autor informa, no próprio livro, que se inspirou em uma recolhida em Barbacena, Minas Gerais.

De maneira geral, o argumento dos defensores do recolhimento do livro pelo Ministério da Educação, entre elas pedagogas, psicólogas e familiares (que, jogo argumentativo, se transformam na Pedagogia, na Psicologia e na Família), se sustentava no entendimento de que a oferta de uma história sobre incesto seria imprópria, pois levaria as crianças ao entendimento de isso seria normal e aceitável, como se observa nas reportagens veiculadas pela imprensa na ocasião e repercutidas nas redes sociais. Abraçada por políticos, delegados de polícia e autoridades religiosas, a denúncia ganhou corpo e holofotes da imprensa, tornando-se um caso de interesse nacional. Tratava, alardeava, de um movimento de preservação da infância e de cuidados com a formação moral das crianças, coisa que o Ministério da Educação (entenda-se governo do Partido dos Trabalhadores) não queria entender, uma vez que sua política estava implicada com a devassidão e a imoralidade.

Na contramão dessa recomendação, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, responsável pela seleção dos títulos adquiridos pelo PNAIC, produziu Nota Técnica, em que justifica a escolha do livro para a composição do acervo do PNAIC, apresentando, de maneira contextualizada, as perspectivas teóricas no campo da leitura e da formação de leitores literários que validam tal escolha. O documento destaca, inicialmente, a importância dos contos da tradição popular, em suas várias formas, citando autores clássicos como Perrault, os Grimm e Andersen, presentes na cultura da infância em todo o mundo. Especificamente no que toca ao conto denunciado, “A triste história de Eredegalda”, a Nota Técnica indica o diálogo metaliterário evidente com “Pele de Asno”⁵, de Charles Perrault, e com a cantiga de roda “Terezinha de Jesus”⁶ e traz para a discussão a presença de temas como estupro, pedofilia, fratricídios, violência, alcoolismo, sequestro e incesto na Bíblia e em narrativas de tradição popular. Destacando características que marcam o texto ficcional e elementos paratextuais, que localizam o livro em um lugar específico de leitura, conhecido, mesmo que inconscientemente, por crianças acostumadas a histórias, o Ceale se vale das especificidades da literatura, enfatizando sua função de dar o mundo a conhecer, em suas contradições, e no aspecto vicário, que permite a elaboração de sentimentos no campo simbólico, sem realização concreta na vida. Por fim, ressalta a importância do contato das crianças com a condição humana e com o mundo como ele é, na



perspectiva formativa, e não de imitação, pronunciando-se contra o entendimento de que a criança tende a repetir na vida real o que experimenta na ficção, e que todos esses aspectos foram considerados no processo seletivo.

De maneira geral, os pronunciamentos contra o recolhimento de *Enquanto o sono não vem* veiculados na imprensa estão contidos na Nota Técnica do Ceale. Vale destacar que os noventa e três mil exemplares distribuídos foram recolhidos das escolas pelo Ministério da Educação, com a justificativa de que a obra seria imprópria para estudantes em processo de alfabetização.

Em setembro de 2018 foi a vez de *O menino que espiava pra dentro*, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Alê Abreu, publicado pela editora Global, de São Paulo. Em resumo, o livro conta a história de um menino que vivia no mundo da fantasia e, como muitas crianças da vida real e da ficção, tinha um amigo imaginário. A parte da narrativa que foi alvo de manifestação se refere a um jogo intertextual, que evoca dois conhecidos contos de fada: *Branca de Neve* e *A bela adormecida*: a ideia de se engasgar com um pedaço de maçã e dormir por muito tempo, enxergando tudo que havia por dentro de si mesmo, e sendo despertado por um beijo amoroso para quebrar o encanto, anos depois.

A polêmica foi iniciada na internet, supostamente por uma mãe de Recife – PE, que expôs em rede social sua preocupação consequente da pergunta do filho, que havia lido o livro de Ana Maria Machado, reproduzida por vários veículos de comunicação:

Se era verdade que se engasgasse com uma maçã e ficasse sem respirar ele conseguiria ir até o encontro do seu mundo da imaginação. Ele me disse que o menino do livro que estava lendo tem um amiguinho imaginário que mandou ele fazer isso, ou seja, que se ele engasgasse com uma maçã, ele acabaria com todos os problemas! Faço um apelo aos pais que conversem, monitorem e protejam seus filhos dessas estimulações perigosas que estão por toda parte... (BRANT, 2018).

No entendimento dessa mãe e de outras famílias e instituições que prontamente aderiram à preocupação, *O menino que espiava pra dentro* valorizava e estimulava as crianças ao suicídio.

É curioso que, tanto no que toca a *Enquanto o sono não vem*, quanto a *O menino que espiava pra dentro*, nunca ficou demonstrado onde e por quem os movimentos de denúncia foram efetivamente iniciados. Tanto na imprensa quanto nas redes sociais, as notícias já se apresentam em formas viralizadas, apropriadas por distintos atores sociais, sem qualquer referência concreta sobre seu ponto de partida. “A mãe de Recife, em Pernambuco” e sua postagem supostamente inicial, que teria desencadeado o movimento contra *O menino que espiava pra dentro*, nunca foi identificada.

Pouco tempo depois, em outubro de 2018, um grupo de pais do Colégio Santo Agostinho, no Rio de Janeiro, apresentou à direção da escola queixas contra o livro *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel, que deveria ser lido por alunos do sexto ano, com idade entre onze de doze anos. A alegação era de que o livro, que narra a história de uma família que é obrigada



a fugir do Brasil e viver no exílio por causa de perseguição política, fazia apologia ao comunismo. Apesar de não haver unanimidade entre as famílias, uma vez que houve pais que se posicionaram contra a medida, a escola se sentiu pressionada e suspendeu a recomendação de leitura.

Nos três casos relatados, após a avalanche de referências nas redes sociais, as denúncias e manifestações a favor das obras ganharam as páginas de jornais e destaque em programas de rádio e televisão. Além de editores, pesquisadores, professores e escritores, seus autores, respectivamente, José Mauro Brant, Ana Maria Machado e Luiz Puntel, se pronunciaram publicamente.

Ao jornal Gazeta Online, de Vitória, no Espírito Santo, José Mauro Brant atribuiu a polêmica à falta de preparo dos professores para lidar com o texto literário, que, afirma, é arte e, por isso, diferente do livro didático. Para ele, junto com os livros, o PNAIC deveria promover ações de capacitação. (ALBUQUERQUE, 2017).

Ana Maria Machado se declarou chocada com a denúncia sobre seu livro *O menino que espiava pra dentro* e declarou que “Foi como se uma bigorna caísse na minha cabeça [...]” Assustada, a autora disse à imprensa ter relido o livro, para verificar se havia algo, como uma frase infeliz, que houvesse escapado à sua leitura, mas que nada encontrou que pudesse validar a leitura de valorização e estímulo ao suicídio denunciada pela mãe que se mostrava preocupada em Recife, no estado de Pernambuco. (AUTRAN, 2018).

Luiz Puntel também se declarou surpreso diante da acusação de doutrinação comunista, explicando que o livro fora inspirado na história do jornalista José Maria Rabelo, que viveu exilado com a família na Bolívia, no Chile e na França, durante a ditadura militar. O autor defende o ensino de história nas escolas, dizendo que os fatos históricos são incontestáveis e que sua obra é sobre a ditadura militar no Brasil, um fato histórico. (PIRES, 2018).

É importante destacar que os três livros foram publicados há bastante tempo e fazem parte de bibliotecas e leituras escolares há, pelo menos, uma década, mas apenas nos últimos anos chamaram a atenção das famílias. *Enquanto o sono não vem* teve sua primeira edição em 2003; *O menino que espiava pra dentro*, em 1983; e *Meninos sem pátria*, que compõe a tradicional Coleção Vaga-Lume e já se tornou um clássico nas salas de aula para o estudo do período militar no Brasil, em 1981.

Embora a constatação e a investigação da reemergência da direita no Brasil, que assinala “[...] a visibilidade e a relevância crescentes de grupos que assumem sem rodeios um discurso conservador ou reacionário [...]” (MIGUEL, 2018, p. 17), sejam importantes para a compreensão da tutela conservadora que tenta se instalar na Educação, neste texto vamos nos dedicar à análise dos processos de leitura que permitem e validam as interpretações que sustentam as denúncias.

MODOS E INTENÇÕES DE LEITURA



As denúncias que envolvem os livros *Enquanto o sono não vem*, *O menino que espiava pra dentro* e *Meninos sem pátria* são, aparentemente, de natureza diversa, mas têm fundo comum. Embora apresentem nuances que fazem as reclamações parecerem distintas, estão sustentadas em projeto político de tutela da Educação, de produção de verdades únicas, com base na percepção reacionária de que é preciso restaurar a ordem moral e social familiar pré-capitalista ou, mais exatamente, no capitalismo pré-industrial (ECO, 1980), e em um empirismo raso que projeta a aprendizagem como consequência direta da exposição e da imitação.

No primeiro caso, há o entendimento de inadequação do tema frente ao público a que se destina. O discurso que denunciava o livro e exigiu seu recolhimento pautou-se no princípio de que uma história sobre incesto, como seria o caso de “A triste história de Eredegalda”, transmitiria às crianças a ideia de que é normal e aceitável a relação amorosa e matrimonial entre pai e filha. Tal leitura opta por limitar-se à superfície da narrativa, entendendo que aspectos como o desenlace da história – o casamento não se realiza –, a relação metaliterária com outros contos conhecidos pelas crianças e a oferta da narrativa como ficção, não são suficientes para desautorizar a interpretação automática e imediata de que o incesto é sugerido e de que uma leitura do fragmento (que seria possível nas formas de ler infantis) promoveria o entendimento de que o casamento entre pai e filha é legítimo.

A recusa à plena compreensão do texto e a desconsideração com os compromissos dos textos literários, expõe claramente a concepção de educação que sustenta representações fidedignas de uma única realidade e práticas de leitura que gerem aprendizado aplicado, passível de ser tomado como verdade pelas crianças e reproduzido em suas vidas. Nessa lógica, tinham como expectativa que a ficção promovesse, a partir da visão de mundo de um grupo, de um projeto de controle, ajustes na vida e no mundo, tomando como tema o que uma certa moral considera correto e poupando as crianças das marcas históricas, sociais e culturais das contradições, conflitos e imperfeições do ser humano.

Se considerarmos o conjunto de aspectos que formam a trama leitora, de Bértolo (2014), podemos entender que os níveis autobiográfico e ideológico (especialmente este) foram priorizados, uma vez que a leitura condenatória do texto se sustentou restritamente nos medos e fantasmas individuais, encontrando eco nas crenças e valores morais coletivos de determinado grupo, além da necessidade de controle ameaçada pela literatura. Os níveis textual e metaliterário, que permitiriam, por meio da linguagem utilizada, a compreensão do conto como parte de uma tradição, que faz referências a outras narrativas e que insere o leitor em operações de leitura distintas dos aspectos comunicativo e informativo, foram desconsiderados para a sustentação da denúncia, em função de um projeto político.

Coisa parecida ocorreu com *O menino que espiava pra dentro*. A leitura da “mãe de Recife” que espalhou preocupação e gerou polêmica na imprensa e nas redes sociais, acusando o livro de valorizar e estimular o suicídio, que aparentemente se sustenta no desconhecimento das especificidades da escrita e da leitura literária e na supervalorização de aspectos morais e religiosos, compõe o mesmo projeto político de imposição de histórias, valores e moral únicas.



Constatamos, na leitura condenatória, a recusa de referências e experiências que permitiriam a compreensão da narrativa em sua proposição. Em consonância com a fabricação de verdades únicas, a imaginação do personagem, tema central do livro, foi reivindicada na ordem do concreto, e não como metáfora e fantasia. A intenção de condenar desconsidera e tenta anular possibilidades de inferências metaliterárias, recusando os convites para a compreensão do pertencimento de um texto em sua tradição.

Em *Meninos sem pátria*, a motivação das famílias que exigiram da escola a retirada do livro do programa é, claramente, de ordem autobiográfica e ideológica, nos termos de Bértolo (2014). Seus valores individuais, validados por um grupo socioeconômico aparentemente homogêneo, rejeitaram um tema – a exposição do autoritarismo e da violência do regime militar – que problematizava, objetivamente, suas escolhas políticas. Essas famílias rejeitaram a leitura de uma narrativa que contrariava sua versão da história brasileira frente aos filhos. Embora sejam os níveis autobiográfico e ideológico os protagonistas da polêmica, não restam dúvidas de que, mais uma vez, o problema está sustentado na rejeição da literatura como sistema que tem, entre suas muitas possibilidades, a de dar a conhecer, pela ficção, aspectos não factuais e divergentes de um mesmo fato histórico. Pareceu insuportável a essas famílias lidar, mesmo que literariamente, com visões de mundo e compreensões históricas e políticas divergentes das suas.

Nos três casos que tomamos como exemplo, podemos constatar a recusa da literatura na ordem do trabalho educativo, compreendido pela pedagogia histórico-crítica como o que

[...] produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização. (DUARTE, 2012, p. 50).

Os valores e crenças individuais predominam, mais que nas leituras, em um projeto político de desconstrução de qualquer possibilidade de trabalho educativo. Porque fechado na intenção de tutela, o projeto conservador interdita a face da literatura que exponha, pela palavra, o que faz do homem ser histórico.

Esse leitor essencialmente autobiográfico e ideológico, necessário à circulação de denúncias, não escapa às determinações objetivas e subjetivas e à historicidade que fazem parte da humanidade, sendo, ele mesmo, produto do momento da reemergência das ideias conservadoras no Brasil. Aderindo a proposições formuladas em outros espaços e com intenções políticas nada ingênuas, faz circular, *ad nauseam*, nas redes sociais discursos prontos que repercutem como se fossem próprios⁷. Em grande medida protegidas pelo anonimato possível na internet, as notícias e denúncias, de tão repetidas, ganham *status* de verdade⁸.

Enfim, as leituras condenatórias, especificamente no que toca aos exemplos apresentados, mas não restritas a eles, têm horizonte comum um projeto político de tutela da Educação. Analisadas à luz de Eco (2004, 2013) e Bértolo (2014), não ferem significativamente



a ideia de leitor-modelo e de trama leitora, uma vez que respondem de maneira satisfatória às proposições textuais em questão. Desconsideram ou minimizam, intencionalmente, em favor de um projeto político, o que seria o trabalho educativo com a literatura, interditando a diversidade de abordagens, uma vez que rejeitam temas e formas que não atendam diretamente às suas demandas. Dito de outra maneira, rejeitam explicitamente qualquer possibilidade de dissonância que anuncie que a verdade pode ser mais que uma.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. Autor de livro atribui polêmica à falta de capacitação de professores. **Gazeta Online**, Vitória, 2 jun. 2017. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/06/autor-de-livro-atribui-polemica-a-falta-de-capacitacao-de-professores-1014062096.html>. Acesso em: 4 mar. 2019.
- AUTRAN, P. ‘Foi como uma bigorna na cabeça’, diz Ana Maria Machado. **O Globo**, Rio de Janeiro, 6 set. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/foi-como-uma-bigorna-na-cabeça-diz-ana-maria-machado-23047123>. Acesso em: 4 mar. 2019.
- AVRITZER, L. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BÉRTOLO, C. **O banquete dos notáveis**: sobre leitura e crítica. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.
- BRANT, A. C. Ana Maria Machado refuta crítica de que livro faz apologia ao suicídio. **Portal UAI**, Belo Horizonte, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/artes-e-livros/2018/09/10/noticias-artes-e-livros,233800/ana-maria-machado-refuta-critica-de-que-livro-faz-apologia-ao-suicidio.shtml>. Acesso em: 4 mar. 2019.
- BRANT, J. M. **Enquanto o sono não vem**. Rio de Janeiro: JPA, 2013.
- CALVINO, I. **Mundo escrito e mundo não escrito** – artigos, conferências e entrevistas. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CARVALHO, B. O agente da solidão. In: PELLANDA, L. H. (org.). **As melhores entrevistas do Rascunho**. Porto Alegre: Arquipélago, 2010. 1 v.
- CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA – Ceale. Nota Técnica sobre o livro BRANT, José Mauro; ilustrações Ana Maria Moura. **Enquanto o sono não vem**. Rio de Janeiro: JPA, 2013.
- COLASANTI, M. Múltiplas leituras, múltiplos saberes. **Jornal Notícias Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 2-6, set. 2014. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/jornal-noticias.html>. Acesso em: 4 mar. 2019.



CORTÁZAR, J.; GADEA, O. P. **A fascinação das palavras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ECO, U. **Confissões de um jovem romancista**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

ECO, U. Introdução. *In*. BONAZZI, M.; ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HAN, B. C. **Psicopolítica** – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996. 1 v.

MACHADO, A. M. **O menino que espiava pra dentro**. São Paulo: Global, 2008.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. *In*: GALLEGO, E. S. (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

PERRAULT, C. **Contos de Perrault**. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa Rica, 1994.

PIRES, B. “Meu livro é sobre a ditadura. Jamais pensei que seria censurado”, diz autor de “Meninos sem pátria”. **El País**, Madrid/São Paulo, 5 out. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664_945391.html. Acesso em: 4 mar. 2019.

PUNTEL, L. **Meninos sem pátria**. São Paulo: Ática, 2002.

Notas

¹ Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Contato: luizpercival@hotmail.com

² Doutorado em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora substituta do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Contato: fabiolarfarias@gmail.com

³ É importante a diferenciação entre o leitor-modelo, de Eco (2004), e o leitor generalizado, definido pela função de ler.

⁴ Projeto de Lei nº 867/2015, que inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o Programa Escola sem Partido, que tem como eixo a proibição de discussões políticas, questões de gêneros e religiosas na sala de aula, a partir do entendimento de que os valores da família devem estar acima da educação escolar.

⁵ Em seu leito de morte, a rainha vaidosa pede ao rei que só se case com alguém mais graciosa que ela. Depois de muito procurar pelo reino, o rei só encontra na filha a beleza exigida pela rainha e, assim, apresenta seu pedido de casamento. Orientada por sua fada madrinha, a desesperada princesa faz exigências extravagantes, como tentativas de demover o rei de sua intenção nupcial, mas é atendida em todas elas. Em seu último subterfúgio, a princesa exige do rei a pele do asno mágico, que produzia diariamente moedas de ouro. Atendida, usa a pele do bicho para



fugir do castelo, sob a proteção mágica da fada. Durante algum tempo, a princesa vive como cuidadora de perus em uma granja, até ser descoberta e desposada por um príncipe. No final da história, o rei, seu pai, se casa com uma rainha viúva e abençoa o casamento de sua filha, esquecendo seu desejo inicial de desposá-la.

⁶ Cantiga da tradição popular brasileira.

⁷ Muitos dos vídeos veiculados na imprensa e reproduzidos nas redes sociais sobre o tema apresentam pais, mães, professores e políticos fazendo depoimentos sobre os livros denunciados. Não é necessária assistência atenta a tais vídeos para perceber a repetição de argumentos e, na maioria dos casos, o desconhecimento do objeto referido, revelando a emissão de opiniões sobre livros que sequer foram lidos.

⁸ A criação e a circulação de notícias falsas, mais conhecidas como “fake news”, foram determinantes no último processo eleitoral para a eleição presidencial no Brasil, em 2018. Histórias sobre um inexistente “kit gay” e uma “mamadeira de piroca”, que teriam sido propostos pelo candidato do Partido dos Trabalhadores, Fernando Haddad, enquanto ministro da Educação, circularam ampla e livremente nas redes sociais e correntes de *WhatsApp*, influenciando eleitores ligados a instituições religiosas.