



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PPGL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

GIHANE SCARAVONATTI

**“BONECA DE PANO É GENTE/SABUGO DE MILHO É GENTE”; E TIA
NASTÁCIA, SERIA GENTE? A DISPUTA EM TORNO DA PERSONAGEM
LOBATIANA A PARTIR DE SUA INSERÇÃO NOS ACERVOS DO PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA**

**ARAGUAÍNA-TO
2015**

GIHANE SCARAVONATTI

**“BONECA DE PANO É GENTE/SABUGO DE MILHO É GENTE”; E TIA
NASTÁCIA, SERIA GENTE? A DISPUTA EM TORNO DA PERSONAGEM
LOBATIANA A PARTIR DE SUA INSERÇÃO NOS ACERVOS DO PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do prof. Dr. Dornival Venâncio Ramos Junior.

**ARAGUAÍNA-TO
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S285b SCARAVONATTI, GIHANE.
BONEÇA DE PANO É GENTE/SABUGO DE MILHO É GENTE; E
TIA NASTÁCIA, SERIA GENTE? A DISPUTA EM TORNO DA
PERSONAGEM LOBATIANA A PARTIR DE SUA INSERÇÃO NOS
ACERVOS DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA. /
GIHANE SCARAVONATTI. – Araguaína, TO, 2015.
107 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2015.

Orientador: Dornival Venâncio Ramos Junior

1. PNBE. 2. Políticas Públicas de Leitura. 3. Racismo. 4.
Monteiro Lobato. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

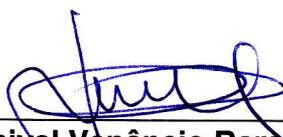
GIHANE SCARAVONATTI

**“BONECA DE PANO É GENTE/SABUGO DE MILHO É GENTE”; E TIA
NASTÁCIA, SERIA GENTE? A DISPUTA EM TORNO DA PERSONAGEM
LOBATIANA A PARTIR DE SUA INSERÇÃO NOS ACERVOS DO PROGRAMA
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura – MELL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior.

Data de aprovação: / / .

BANCA DE DEFESA



Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior (UFT)
(Orientador)



Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (UFT)
(Titular – Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Idelma Santiago Silva (UNIFESSPA)
(Titular – Membro Externo)



Prof. Dr. Plábio Martins Desidério (UFT)
(Membro Suplente)

À minha filha Nicole.
Aos meus pais, minhas irmãs e meu sobrinho.
(Por todo o amor, compreensão e companheirismo).

AGRADECIMENTOS

Com grande afeto aos meus pais, Nilce e Gilmar, minhas irmãs, Giulia e Daihane, e meu sobrinho Lorenzo. Gratidão mais do que especial à minha filha Nicole, companheira maravilhosa, guriuzinha tantas vezes mais firme e forte do que a mamãe aqui.

À minha família de coração em Araguaína: Maria, Valdeney, Ana Paula, João Ricardo, Luiz Eduardo (*in memoriam*), Adriana, Ângela, Dhiêgo, Euza e João Mineiro. O amor e a amizade de vocês preencheram de leveza e alegria os meus dias.

À professora Maria de Fátima Rocha Medina, pessoa que me inspira, minha grande incentivadora aos estudos literários desde a graduação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior, com enorme gratidão pela sabedoria na orientação desta dissertação.

Aos professores Dra. Idelma Santiago Silva, Dr. Márcio Araújo de Melo e Dr. Plábio Martins Desidério, por aceitarem compor a banca e pelas sugestões preciosas durante o Exame de Qualificação.

Ao Aloísio, secretário do Programa de Pós-Graduação em Letras/Campus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins, sempre atencioso e prestativo.

À Universidade Federal do Tocantins, instituição da qual faço parte também como servidora pública, pelo apoio à minha qualificação acadêmica e profissional.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado objetiva investigar as leituras na mídia a partir das denúncias de racismo sobre a personagem Tia Nastácia, da coleção literária “O Sítio do Picapau Amarelo”, obra infantil de Monteiro Lobato inserida nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Para isso, analisamos os discursos antagônicos produzidos por dois grupos participantes do campo de forças instituído em torno da questão, em que intelectuais do Movimento Negro, autores da denúncia, se opuseram a intelectuais hegemônicos – especialmente os tidos como especialistas na biografia e obra de Lobato –, movimentando os conceitos de “raça” e “racismo” nos arquivos da memória da nação brasileira. O corpus deste trabalho constitui-se da seleção de 09 (nove) entrevistas, concedidas em programas de rádio ou televisão de emissoras distintas, por representantes de ambos os grupos, que coletamos da rede social Youtube para a realização de transcrição e posterior análise. As entrevistas escolhidas para a concretização de nossas análises foram concedidas e veiculadas nos meios midiáticos entre os anos de 2010 e 2013, sendo este intervalo de tempo o período em que o debate protagonizado pelos dois grupos mencionados gerou ampla polêmica e repercussão no espaço de discussão. Os questionamentos sobre a obra ocorreram em razão de ela estar inserida nos acervos formados e distribuídos às escolas públicas brasileiras por meio do PNBE, cujos critérios estabelecidos para a aquisição dos livros rejeitam a presença de estereótipos e preconceitos nas narrativas. No percurso das análises das entrevistas, utilizamo-nos de dois referenciais teórico-metodológicos: a “teoria dos campos” de Pierre Bourdieu e a “análise crítica do discurso” de Norman Fairclough. Foi possível, por meio de investigação minuciosa, pensar-se sobre a perpetuação dos cânones literários, as vozes ouvidas versus as emudecidas dentro dos acervos, a reflexão em torno das questões étnico-raciais, propondo-se um debate sobre o papel que um programa político nacional, do porte grandioso do PNBE, tem na seleção e autorização dos discursos que estão atravessados pela ideologia racista do país.

Palavras-chave: PNBE. Políticas Públicas de Leitura. Racismo. Monteiro Lobato.

ABSTRACT

This study aims to investigate the interpretations at the media for the accusations of racism about the character Aunt Nastasya, from “The Yellow Woodpecker's Ranch”, Monteiro Lobato’s children’s literature collection. The collection integrates the literary archives of the “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE) - a national Brazilian library policy for public schools, whose criteria for the selection of the books reject the presence of stereotypes and prejudices in the narratives. For this, we analysed the antagonistic discourses produced by two participant groups set up around the issue - intellectuals of the Black Movement that opposed the hegemonic ones, especially those seen as experts in Lobato's biography and work -, moving the concepts of “race” and “racism” in the archives of the Brazilian national memory. The corpus of this work constitutes the selection of nine (09) interviews on radio or television programs from different broadcasters, given by the participants of both groups, which were collected from Youtube to perform the transcriptions and the subsequent analysis. The interviews chosen for our analyses were collected between the years 2010 to 2013, period in which the debate took extensive impact on the discursive scenario. During the analysis of the interviews, we used two theoretical and methodological frameworks: the Field Theory of Pierre Bourdieu and the Critical Discourse Analysis of Norman Fairclough. Through a careful analysis, it was possible to think about the perpetuation of the literary canons, the “voices heard” versus the “muted ones” within the collections, proposing a debate on the role that a national public policy, like the PNBE, has at the selection and authorization of discourses that are crossed by the racist ideology of the country.

Keywords: PNBE. Public Reading Policies. Racism. Monteiro Lobato.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Trechos de “Memórias de Emília”	60
Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Títulos Adquiridos PNBE 1997. Relatório de Atividades 1997 – “Toda Criança na Escola”	44
Tabela 2 - Dados quantitativos do PNBE (1998-2013).....	50
Tabela 3 - Comissão Avaliadora do PNBE 1999. Especialistas da FNLIJ	52

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ABRALIC	Associação Brasileira de Literatura Comparada
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
Cojira	Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial
CPIAB	Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca
FAE	Fundação de Assistência ao Educando
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IARA	Instituto de Advocacia Racial e Ambiental
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MELL	Mestrado em Ensino de Língua e Literatura
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNSL	Programa Nacional Salas de Leitura
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEPPIR/PR	Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República
STF	Supremo Tribunal Federal
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	21
1.1 A teoria geral dos campos.....	23
1.2 A análise crítica do discurso.....	27
1.3 “Passo a passo” investigativo	33
CAPÍTULO II	
CARACTERIZANDO O CON-TEXTO: A FORMAÇÃO DOS ACERVOS LITERÁRIOS DO PNBE.....	35
2.1 O Estado brasileiro e as políticas públicas de formação de acervos escolares: descrevendo a trajetória	35
2.2 A literatura infantil brasileira: a consagração dos personagens brancos	39
2.3 O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE	41
2.4 O PNBE como campo.....	61
CAPÍTULO III	
ANALISANDO O PRE-TEXTO: O MOVIMENTO NEGRO E AS DENÚNCIAS DE RACISMO NO PNBE.....	63
3.1 O Movimento Social Negro contemporâneo no campo do PNBE	63
3.2 Os detalhes da denúncia	73
CAPÍTULO IV	
IDENTIFICANDO O INTER-TEXTO: O MN, AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE ACERVOS E A REAÇÃO DOS INTELECTUAIS HEGEMÔNICOS	82
4.1 Algumas considerações para a análise discursiva	82
4.2 Analisando a reação do agente hegemônico.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos as leituras produzidas e veiculadas na mídia brasileira a partir das denúncias de preconceito racial sobre Tia Nastácia - personagem da coleção literária infantil “O Sítio do Picapau Amarelo”, de Monteiro Lobato. Após uma primeira queixa recebida pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), indagando a forma racista como Nastácia seria abordada na obra do autor, o caso ganhou a esfera pública de discussão.

A partir daí, o assunto – se Tia Nastácia estaria ou não vinculada, na literatura de Lobato, por viés racista - tornou-se amplo e polêmico, e diversos atores passaram a integrar o espaço discursivo a respeito da questão. Os apontamentos iniciais da queixa dada à SEPPIR/PR levaram o Movimento Negro (MN) a se posicionar no debate. Questionou-se, entre outros aspectos relativos às questões étnico-raciais, a inserção da obra lobatiana, que desqualificaria Nastácia como humana – sendo comparada, por exemplo, a uma “macaca de carvão”¹ -, dentro do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)².

Contrários aos integrantes daquele grupo, literatos consagrados e especialistas reconhecidos em literatura, entre outros, também assumiram posição. Tendo sido amparados pela grande mídia, atuaram de maneira a esvaziar ou relativizar os questionamentos propostos pelo MN, negando a validade da denúncia de trato preconceituoso à personagem (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013).

O caso teve início em 2010, ano em que Antônio Gomes Costa Neto, à época mestrando em Relações Raciais pela Universidade de Brasília (UnB), protocolou uma queixa, junto à Ouvidoria da SEPPIR/PR, indagando o uso do livro “Caçadas de Pedrinho”, pertencente à coleção “O Sítio do Picapau Amarelo”, nas escolas do Distrito Federal. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) acatou a solicitação encaminhada pela Ouvidoria, em que o denunciante destacou passagens textuais, dentro da obra, que veiculariam preconceitos e

¹ A expressão, “estopim” da polêmica em torno do tratamento racista à personagem, está inserida no volume “Caçadas de Pedrinho” (LOBATO, 1964, p.177), cujo contexto em que foi utilizada detalharemos mais adiante (Capítulo III).

² Vigente desde o ano de 1997, trata-se da atual política nacional de formação de acervos para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras, sobre a qual falaremos no Capítulo II deste estudo.

estereótipos³ contra grupos étnico-raciais (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013).

A crítica feita por Neto focava, em “Caçadas de Pedrinho”, a personagem feminina e negra Tia Nastácia, a quem se estabeleceriam referências, ao longo da narrativa citada, com animais quais urubus e macacos, revestindo de estereotipia o negro e o universo africano (GOMES, 2010).

Diante disso, o solicitante pediu à CEB/CNE a abstenção do uso, na Educação Básica e na Educação Superior do Distrito Federal, de material didático e livros que, em tese, conteriam práticas de racismo (GOMES, 2010). A mesma obra já havia sido selecionada também pelos editais do PNBE em 1998 e 2003.

Sendo assim, a CEB/CNE – considerando acertadas as colocações do solicitante da consulta – produziu um primeiro parecer sobre o assunto, ainda em 2010. Entre as medidas recomendadas perante o caso, pediu à Coordenação Geral de Material Didático do Ministério da Educação (MEC) que cumprisse com os seus próprios critérios⁴, apresentados em editais, para a escolha das obras a integrem os acervos do PNBE, em que os livros - clássicos ou contemporâneos - não poderão conter preconceitos e estereotipias (GOMES, 2010).

No caso de alguma obra ter sido selecionada contrária àqueles critérios, deveria solicitar-se à editora responsável a inserção, no texto de apresentação do livro, de uma nota explicativa contextualizando o leitor sobre os estudos atuais e críticos quanto à presença de estereótipos raciais na literatura (GOMES, 2010).

Conquanto este parecer inicial do Conselho não mencionasse a proibição da circulação editorial da obra de Lobato, tampouco quisesse vetar seu uso em sala de aula, a reação polêmica ao documento produzido, em especial liderada por nomes hegemônicos do meio literário e pela mídia, levou a CEB/CNE a solicitar reexame do parecer à relatora Nilma Lino Gomes, doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP) e então conselheira daquela câmara.

No reexame do texto, a relatora elucidou o que já havia sido colocado no primeiro parecer: que as medidas encaminhadas pela CEB/CNE em relação ao caso não se tratavam de veto à obra de Monteiro Lobato. Antes, portanto, que um recuo

³ O estereótipo é a prática do preconceito, a sua manifestação comportamental. Sua construção visa justificar uma suposta inferioridade, a manutenção do *status quo* ou, ainda, a dependência, a subordinação e a desigualdade (SANT’ANA, 2005).

⁴ Os critérios de avaliação das obras do PNBE inserem-se em três grupos: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico.

por parte do MEC, o reexame do parecer, publicado em 2011, em princípio apresentou-se como uma tentativa de esclarecer, junto ao público, o conteúdo do texto produzido no primeiro documento (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013).

Porém, embora este segundo parecer tenha vindo ainda mais detalhado, aumentando-se o número de referenciais teóricos para o embasamento das argumentações, a polêmica e as interpretações díspares sobre o seu conteúdo não cessaram. Os meios midiáticos retomaram com força o assunto, repetindo as acusações de censura à obra de Monteiro.

Neste impulso, colunas, editoriais, jornalistas, colaboradores, escritores, especialistas em literatura, estudiosos da obra do autor, membros de instituições como a Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) e a Academia Brasileira de Letras (ABL) passaram a desqualificar reiteradamente os argumentos subjacentes à discussão levantada pelo MN (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013), em textos de tom exaltado, revestidos de sarcasmo e frases de efeito (NATALI, 2013).

Tendo assim o MN, a partir da queixa protocolada por Neto, adentrado o campo de poder⁵ da política de constituição de acervos literários do PNBE, os discursos dominantes dentro deste espaço, principalmente os envolvendo as categorias e conceitos de “raça” e “racismo”⁶, viram-se desestabilizados pela inserção dos novos discursos, num debate que acabou por movimentar os arquivos⁷ do projeto-memória da nação⁸. A aparição de Tia Nastácia como “gente”, evocada pelo Movimento Negro no espaço contemporâneo de discussão, repudiando a forma animalizada e caricata como a personagem aparece na narrativa de Lobato, questionou o jogo de regras, crenças e verdades impostas pelos atores hegemônicos do campo.

⁵ Utilizaremos o conceito de “campo de poder” a partir da perspectiva teórico-metodológica da “teoria geral dos campos” de Pierre Bourdieu (que será detalhada no Capítulo I).

⁶ A especificidade do racismo brasileiro exige um esforço de compreensão das particularidades que compõem o nosso chamado “racismo cordial”, em que “raça” e “racismo” aparecem como conceitos negociados e em contínua construção. Especialmente a partir do final do século XIX, as teorias que tratam dessas conceituações têm suas partes selecionadas e “digeridas” no Brasil, a serviço da ideologia dominante (SCHWARCZ, 2001).

⁷ Partindo do fundamento teórico-metodológico de Michel Foucault (1987), analisaremos o conceito de “arquivo” por uma ótica mais teórica, não arquivista, mas de uma perspectiva histórica.

⁸ A “memória”, individual ou coletiva, é um elemento essencial do que se costuma chamar por “identidade” e, em se tratando da coletiva, sua construção se faz também um instrumento e objeto de poder (LE GOFF, 1992).

Os discursos antagônicos coletados, transcritos e analisados para as reflexões desta pesquisa foram produzidos por integrantes do MN, por escritores e por intelectuais consagrados como especialistas, dentro do campo literário, na vida e obra de Monteiro Lobato⁹. O debate acirrado dado em esfera pública, em que a discussão sobre o mérito das indagações políticas feitas pelo Movimento viu-se enviesada, foi majoritariamente interpretado pela sociedade como ameaça de censura à obra do autor. Assim, o questionamento sobre a questão étnico-racial, levantado pelo MN, foi desconstruído com o suporte da mídia e rerepresentado, no discurso do agente dominante, como “cerceamento à liberdade de expressão”.

O *corpus* de nossa pesquisa constituiu-se da seleção de 09 (nove) entrevistas – totalizando 13 (treze) personalidades entrevistadas¹⁰ -, concedidas entre os anos de 2010 a 2013, em programas de rádio ou televisão de emissoras distintas, por representantes de ambos os grupos – pró e contra o conteúdo das denúncias -, as quais coletamos da rede social *Youtube* para a realização de transcrição e posterior análise. Foram selecionadas e transcritas as seguintes falas, sendo que as datas assinaladas correspondem às das postagens dos vídeos, por suas respectivas emissoras, no *Youtube*¹¹:

1. Entrevista com Márcia Camargos¹² e Paulo Lins¹³ para o programa Metrópolis, da Tv Cultura (11 de novembro de 2010);

⁹ Nas notas de rodapé seguintes, apresentamos, brevemente, quem são estas personalidades, cujas entrevistas de que participaram foram as escolhidas para concretização de nossa reflexão. Não discorremos sobre todas as atividades profissionais desempenhadas pelos entrevistados, tampouco detalhamos suas premiações, reconhecimentos artísticos ou acadêmicos. Optamos por frisar apenas alguns aspectos, os quais, para um melhor entendimento de nossa escolha, possam ajudar a identificá-los em seus papéis sociais.

¹⁰ Além dos discursos produzidos pelos entrevistados, consideramos, em algumas circunstâncias de nosso trabalho (Capítulos III e IV), também as falas dos entrevistadores, uma vez que, em determinados trechos, nelas identificamos aspectos significativos para o estudo do problema que enunciamos na pesquisa.

¹¹ Optamos pela data da postagem na Internet em razão de que nem todas as emissoras (rádio ou Tv) identificaram, em seus canais no *Youtube*, as datas exatas em que realizaram suas respectivas entrevistas. Acreditamos, no entanto, que as datas da realização das entrevistas não se distanciem significativamente das datas em que foram divulgadas na rede social, visto os períodos das divulgações coincidirem com aqueles em que a polêmica obteve ampla repercussão.

¹² Pós-doutorado pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (USP); coautora do livro “Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia”, pelo qual recebeu o prêmio Jabuti (1998); curadora da obra de Monteiro Lobato.

¹³ Escritor brasileiro, graduado em Letras, obteve amplo reconhecimento com a publicação do livro “Cidade de Deus” (1997), o qual foi adaptado para o cinema em 2002, tendo o filme recebido, em 2004, quatro indicações ao Oscar.

2. Entrevista com Carlos Alberto Medeiros¹⁴, Miro Nunes¹⁵, Ana Gomes¹⁶ e Antônio Gomes da Costa Neto¹⁷ para o programa de rádio AM MEC (21 e 22 de março de 2011);
3. Entrevista com Tatiana Belinkij¹⁸ e Pedro Bandeira¹⁹ para o programa televisivo de notícias Jornal da Gazeta (12 de maio de 2011);
4. Entrevista com Marisa Lajolo²⁰ para a Univesp Tv (20 de setembro de 2012);
5. Entrevista com Frei David Raimundo dos Santos²¹ para a Univesp Tv (28 de setembro de 2012);
6. Entrevista com Ignácio de Loyola Brandão²² para o programa televisivo de notícias Jornal da Gazeta (09 de outubro de 2012);
7. Entrevista com José Vicente²³ para a Univesp Tv (15 de outubro de 2012);
8. Entrevista com João Luís Cardoso Ceccantini²⁴ para a Univesp Tv (15 de outubro de 2012);
9. Entrevista com Marisa Lajolo²⁵ para o Programa do Jô, na Rede Globo de Televisão (24 de maio de 2013).

A análise dos dados obtidos a partir da transcrição das entrevistas deu-se por meio de abordagem qualitativa, uma vez que eles não foram submetidos à mensuração, mas à compreensão, às significações das relações sociais apreendidas ao longo de todo o percurso de investigação. Além disso,

¹⁴ Sociólogo; à época, Coordenador Especial de Promoção de Igualdade Racial do município do Rio de Janeiro.

¹⁵ Jornalista, membro da Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial (Cojira-DF).

¹⁶ À época, professora e coordenadora da Escola Municipal Alberto Rangel, localizada na Cidade de Deus.

¹⁷ Técnico em Gestão Educacional na Secretaria de Educação do Distrito Federal; autor da denúncia à SEPP/PR que gerou a polêmica em torno de Tia Nastácia.

¹⁸ Escritora brasileira de literatura infanto-juvenil, consagrada pela crítica; falecida em 2013.

¹⁹ Escritor brasileiro de literatura infanto-juvenil, consagrado pela crítica.

²⁰ Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP); organizadora do livro "Monteiro Lobato, livro a livro", que recebeu o prêmio Jabuti em 2009; atualmente, curadora do prêmio Jabuti; reconhecida como a maior especialista brasileira na obra de Monteiro Lobato.

²¹ Frade franciscano, foi o fundador, em 1992, do projeto Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), uma rede comunitária de cursos pré-vestibulares, presente em localidades como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Brasília e São Paulo.

²² Escritor brasileiro de romances e contos, consagrado pela crítica.

²³ Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; reitor da Universidade Zumbi dos Palmares, a primeira instituição de Ensino Superior da América Latina voltada para a inclusão dos negros (90% de seus alunos são negros autodeclarados).

²⁴ Professor do Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Assis; reconhecido como especialista na obra de Monteiro Lobato.

²⁵ Nota de rodapé 20.

consideramos a possibilidade de um planejamento aberto dos métodos fornecidos por esta abordagem (FLICK, 2004).

Sobre as técnicas para a coleta dos dados, recorreremos à pesquisa documental, sendo os principais documentos coletados, produzidos a partir das transcrições, os próprios alvos do estudo. Tal método pode ser empregado tanto como complemento a outros utilizados, como, por ele mesmo, ser o método de pesquisa principal ou único (BELL, 1993).

Para a descrição e análise dos discursos produzidos por meio das entrevistas, bem como do campo de disputa política em que se deu a produção desses discursos, optamos pelo emprego conjunto de dois referenciais teórico-metodológicos: a “teoria geral dos campos” de Pierre Bourdieu e a “análise crítica do discurso” de Norman Fairclough.

Por “campo de poder”, Bourdieu (1997) define-o como sendo um espaço social estruturado, do qual participam atores dominantes e dominados, com relações constantes de desigualdades que se dão dentro deste espaço. Trata-se de um campo de lutas, em que os atores que participam dele querem transformar ou conservar o campo de forças. As disputas dentro deste espaço se intensificam quando o equilíbrio no campo de poder, entre as instâncias encarregadas de sua reprodução, é ameaçado (BOURDIEU, 2007).

Para Fairclough (2001), o discurso, como prática política, não é apenas um local de luta pelo poder, mas também um marco delimitador na luta pelo poder. Ainda, a prática discursiva recorreria a determinadas convenções para naturalizar as relações de poder, as ideologias particulares e as próprias convenções, sendo o modo como estas se articulam um foco de luta.

Constituindo o problema de nossa pesquisa – a evocação de Nastácia como “gente” em cenário contemporâneo - a partir da prática discursiva racial hegemônica então estabilizada no campo do PNBE, buscamos identificar com que eficácia certos discursos dominantes exercem controle sobre indivíduos identificados por sinais como a cor da pele, por exemplo, em uma atuação que contribui para a desaprovação de uma integração real do negro à sociedade (FONSECA, 2001).

A partir de um recorrente sistema de relações discursivas, construído desde o ideário escravocrata, a identidade negra seguiria sendo significada por formas de despersonalização (FONSECA, 2001), de desumanização, em elaborações que ainda remetem o negro a uma imagem caricata e animalizada. Isso porque, desde o

processo de formação da nacionalidade do Brasil, as imagens construídas para o negro, além de se darem sob a ótica das classes dominantes, inscreveram-no numa semiologia que acabou por legitimar o olhar discriminatório lançado sobre ele (MARTINS, 1995). Dessa maneira, a cor da pele impulsiona a construção de um discurso maleável sobre o negro, em que ele é reconhecido, identificado, mas, por fim, silenciado (FONSECA, 2001).

Falando de um modo bastante sucinto, a formação das identidades se faz por “[...] jogo de semelhança e diferenciação, e esse jogo é ‘linguajeiro’” (FRANCISCO, 2001, p.125). Ele consiste numa estratégia discursiva ou narrativa que abrange um jeito específico de contar a história: “[...] valorizando determinados arquivos, eliminando outros, estatuidando continuidades, descontinuidades, cortes, fazendo falar certos documentos e silenciando outros [...]” (FRANCISCO, 2001, p.125).

Assim, por fundamentação teórica complementar – uma vez que Bourdieu e Fairclough nos foram tanto método como teoria -, optamos pela “teoria da arqueologia” de Michel Foucault²⁶, a “teoria crítica da cultura” de Homi K. Bhabha²⁷, entrelaçadas aos ensaios críticos de Hugo Achugar²⁸ sobre arquivos, bibliotecas e memória existentes às margens da nação. Buscou-se pensar sobre a perpetuação dos cânones literários, atentando-nos especialmente às vozes “emudecidas” dentro desses acervos, pois que “abafadas” pelas vozes ouvidas: as hegemônicas.

Quisemos, por meio da proposta de nosso estudo, também proporcionar uma reflexão em torno das questões étnico-raciais brasileiras na contemporaneidade, inserindo-as num debate sobre a responsabilidade que um programa político, do porte grandioso do PNBE, tem na seleção e autorização desses discursos e narrativas unidimensionais, atravessados pela ideologia nacional racista ainda existente no país.

Acima de tudo, quisemos saber se Tia Nastácia seria “gente”, se a dimensão discursiva “monolítica” hegemônica, perpetuada dentro e fora do campo de consagração do cânone literário infantil brasileiro do PNBE, permite ou algum dia permitirá à Nastácia – aqui representando não só os personagens literários afros, mas a gente negra brasileira - ser “gente” ou não.

²⁶ Foucault (1987)

²⁷ Bhabha (1998)

²⁸ Achugar (1994)

Sendo assim, este trabalho se propõe a tratar de uma questão contemporânea enraizada na formação social e cultural brasileira e na manutenção de suas práticas de racismo. Estas, indo além das formas de manifestação individuais para as formas institucionais, perpassam também o cânone literário infantil de uma política de formação de acervos para as bibliotecas das escolas públicas, e o Estado, portanto, direta ou indiretamente, contribuiu para a sistematização das práticas discriminatórias.

A partir do entrecruzamento da ação de atores sociais, políticas públicas e formação básica para a cidadania, evidenciamos os discursos e as práticas de seleção que integram a política nacional de constituição de acervos das escolas públicas brasileiras, a qual, ao que indica, extrapola mera intenção final de promoção à leitura e formação de leitores. O que ocorre é que toda biblioteca, operando critérios de eleição ou descarte de arquivos, apresenta a história que deseja como sendo a oficial, “el panteón de los próceres” (ACHUGAR, 1994, p.14), local em que, aos “heterodoxos”, não é permitido ingressar.

Desejamos, enfim, contribuir de modo ainda mais significativo com as práticas de ensino, dentro de uma perspectiva da educação concebida com criticidade, uma vez que as ideologias, construídas nas convenções, estando mais ou menos naturalizadas e automatizadas, por vezes se tornam de difícil compreensão para nós, num sentido de que nos percebamos que nossas práticas normais diárias estão atravessadas por investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática é entendida como sendo de resistência às formações discursivas hegemônicas, querendo-se, com isso, contribuir para uma mudança ideológica, não estamos necessariamente de todo conscientes das implicações de sua significação ideológica (FAIRCLOUGH, 2001).

Dito isso, para saber se Nastácia seria “gente” em contexto discursivo contemporâneo – objetivo geral deste estudo -, precisaríamos empregar a “análise crítica do discurso” na reflexão dos seguintes aspectos: 1. o “campo de poder” da política de constituição de acervos literários do PNBE; 2. as leituras produzidas pelo Movimento Negro ao inserir-se no campo²⁹; e 3. as leituras da posição dominante no campo³⁰. Teríamos de adentrar, portanto, momentos diversos ao longo da análise, que então estabeleceram os nossos objetivos específicos:

²⁹ Questionando a forma animalizada com que a personagem é apresentada na obra lobatiana.

³⁰ Que nega ou relativiza as denúncias de racismo sobre a personagem.

- a) Caracterizar o campo de poder constituído em torno da política de formação de acervos literários do PNBE e os atores nele envolvidos;
- b) Analisar os discursos antagônicos produzidos neste campo, a partir da entrada de novos atores frente às denúncias de racismo sobre Tia Nastácia;
- c) Identificar de que modo estes discursos produzidos, sendo parte da composição social de um campo, (re) configuraram o campo de poder e o problema enunciado.

Por resultado, o presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos - além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências.

O Capítulo I foi destinado unicamente à apresentação dos procedimentos teórico-metodológicos pelos quais optamos, tomados a partir das obras de Pierre Bourdieu e de Norman Fairclough. Os capítulos seguintes (II, III e IV) originaram-se das três situações distintas fixadas em nossos objetivos específicos que, entrecruzadas, conjugaram o problema de pesquisa.

Desta forma, no Capítulo II – “Caracterizando o con-texto: a formação dos acervos literários do PNBE”, pretendemos, primordialmente, caracterizar o campo de poder constituído pela política de seleção de acervos do PNBE - “palco” do embate discursivo entre os agentes hegemônicos e os integrantes do MN, tendo por objeto de disputa a personagem Tia Nastácia.

Já no Capítulo III – “Analisando o pre-texto: o Movimento Negro e as denúncias de racismo dentro do PNBE”, analisamos os discursos, produzidos no campo do PNBE, a partir da entrada de novos atores (MN) trazendo as denúncias de racismo sobre Tia Nastácia. Este espaço, até então dominado por atores brancos, teve seu equilíbrio desestabilizado com a chegada dos participantes do Movimento Negro, que passaram a questionar a unidade discursiva dominante.

Por fim, no Capítulo IV – “Identificando o inter-texto: o MN, as políticas de formação de acervos e a reação dos intelectuais hegemônicos”, identificamos de que modo os discursos produzidos, entremeados, sendo parte da composição social de um campo, (re) configuraram o campo de poder e o problema enunciado apresentados por este estudo.

CAPÍTULO I

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

À medida em que fomos delineando melhor o nosso objeto de pesquisa, percebemos que as abordagens metodológicas de autoria de Pierre Bourdieu³¹ (a “teoria geral dos campos”) e de Norman Fairclough³² (a “análise crítica do discurso”) seriam as alternativas mais pertinentes para a discussão do problema que enunciámos neste trabalho: saber se Tia Nastácia seria “gente”, ou não, na contemporaneidade a partir dos discursos antagônicos produzidos sobre ela no campo de poder do PNBE. Para tanto, na construção da reflexão, consideramos o cenário histórico contemporâneo do Brasil, o qual já abarca uma diversidade de estudos críticos sobre a valorização do negro - inclusive na literatura infantil -, combinante com a atual política brasileira e suas legislações voltadas para a valorização das relações étnico-raciais.

Em meio a uma série de outras possibilidades metodológicas valiosas, advindas de autores de disciplinas diversas, Bourdieu - com suas contribuições primeiramente da Sociologia - e Fairclough – contribuindo especialmente no campo da Linguística – foram as nossas escolhas para o trato metodológico do objeto de estudo, também considerando que essas abordagens dialogam entre si. Seria necessário não somente identificar e descrever o campo de disputa política em que se inseriu nossa problemática, mas, ainda, identificar e analisar as práticas discursivas que, dentro deste campo, moldaram o nosso objeto. Quisemos, além disso, compreender não somente a realidade que construiu o nosso problema de pesquisa, mas também de que modo o nosso problema de pesquisa atuou na construção da realidade de que participa (CORRÊA, 2012).

Partindo dessa proposta de estudo, para começarmos a entender esta perspectiva acerca de uma realidade que ajuda a construir o nosso objeto, ao mesmo tempo em que o nosso objeto contribui para a construção da realidade, rapidamente destacamos que, desde muito cedo, a criança negra se percebe

³¹ Entre as obras de autoria de Pierre Bourdieu, serviram-nos especialmente “O Poder Simbólico” (1989); “As Regras da Arte” (1996a); “Razões Práticas” (1996b); “Sobre a Televisão” (1997); “Meditações Pascalianas” (2001); “Coisas Ditas” (2004); e “A Distinção” (2007).

³² Das obras de Norman Fairclough, optamos fundamentalmente pelo livro “Discurso e Mudança Social” (2001). Esta escolha principal se fez em função de a obra ser o marco da apresentação do modelo de análise teórico-metodológica tridimensional, proposto pelo autor para a utilização em pesquisa discursiva crítica.

inserida numa espécie de “ideologia da cor”, que constitui, para ela, uma realidade. Esta, por sua vez, reforça uma “ideologia do corpo”, levando o sujeito negro, em contrapartida, a repudiar a sua cor e, por extensão, o seu próprio corpo (COSTA, 1983). O discurso, portanto, é de visão constitutiva e se relaciona de forma ativa com a realidade: ele contribui para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos (FAIRCLOUGH, 2001).

Voltando à relação existente entre as abordagens de Norman Fairclough e de Pierre Bourdieu, a “análise crítica do discurso”, proposta pelo primeiro, preocupa-se com as relações discursivas construídas num espaço social de disputa - um “campo de poder” na abordagem do segundo -, mas também com a maneira como essas relações de disputa de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição (FAIRCLOUGH, 2001). Além disso, Bourdieu aborda o funcionamento dos campos pela ótica de sua relativa autonomia, e Fairclough, a dimensão discursiva das práticas sociais no interior desses espaços autônomos, aprofundando-a, no entanto, junto a outras dimensões (CORRÊA, 2012).

Tomando por consideração esses aspectos primordiais das duas abordagens, quisemos frisar a autonomia relativa do campo do PNBE – espaço social em que se travou a luta política por nosso objeto de estudo – e a prevalência de aspectos discursivos envolvendo o objeto, oriundos das leituras contrárias, produzidas sobre ele, no contexto da disputa.

A intenção foi a de abordar em conjunto tais teorias. Não com a intenção de justapô-las, mas querendo-as em sua perspectiva dialética para a construção de um percurso metodológico transdisciplinar (CORRÊA, 2012), quando então as categorias de uma teoria veem-se ligadas às de outra, no sentido em que as categorias de uma teoria são parcialmente motivadas e formadas não somente dentro da lógica de sua própria teoria, mas também com contribuições oriundas da lógica de uma outra (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Portanto, ao utilizar em conjunto as duas concepções teórico-metodológicas, tentamos constituir o espaço relativamente autônomo do campo do PNBE (por meio das contribuições teórico-metodológicas de Bourdieu), a fim de analisá-lo do ponto de vista de sua dimensão discursiva (com o auxílio da proposta teórico-metodológica de Fairclough), produto dos discursos dos atores envolvidos neste campo motivados por um objeto de disputa.

1.1 A teoria geral dos campos

As contribuições efetivadas por Pierre Bourdieu para os estudos da Sociologia extravasaram, pela extensão de sua obra e a vertente original de sua epistemologia, o campo das disciplinas sociológicas, vindo a contribuir significativamente nas mais diversas áreas, incluindo a da Educação (CORRÊA, 2012). Seu trabalho, de caráter fundamentalmente sociofilosófico, pode ser interpretado, em resumo, como uma teoria crítica das estruturas sociais, assinalando os mecanismos de dominação que as modelam a partir do emprego de conceitos-chave (THIRY-CHERQUES, 2006).

Tomando o termo “estruturalismo” da tradição saussuriana e lévi-straussiana, Bourdieu reconheceu a existência, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos (mitos, língua etc), de estruturas objetivas, as quais são independentes da consciência e vontade de seus agentes e sendo capazes de orientar ou coagir suas práticas sociais. No entanto, ampliou essa concepção ao também incorporar o conceito de “construtivismo” à sua teoria, em que compreendeu como existindo, de um lado, uma gênese social da percepção, do pensamento e da ação – constitutivos do que ele denominou por “habitus” – e, de outro, das estruturas sociais – que ele chamou de “campos” e “grupos” (BOURDIEU, 2004). A partir disso, Bourdieu aplicou ao seu trabalho as definições de “constructivist structuralism” ou “structuralist constructivism”.

Por conceitos-chave primários, Pierre Bourdieu apresentou as noções de *habitus* e de campo – que formam teorias entrelaçadas -, às quais se reúnem conceitos secundários, gerando uma rede de interações que orienta a filosofia da ciência que ele chamou por “relacional” (BOURDIEU, 1996b), conferindo explicação às relações internas do objeto social.

O método investigativo proposto por Bourdieu principia por uma dinâmica social que se dá no interior de um campo – um segmento social cujos agentes (indivíduos ou grupos) que dele participam apresentam “disposições específicas”, que ele denominou por *habitus*. Os limites do campo são os “valores” ou formas de “capital”, que lhe dão sustentação. No espaço de cada campo, a dinâmica social é orientada pelas lutas que seus agentes travam para manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de um capital específico.

Nessas disputas, os agentes se utilizam de “estratégias” não conscientes, oriundas do *habitus* individual ou grupal dos agentes em conflito. Os determinantes

da conduta individual e coletiva são as chamadas “posições” particulares que cada agente assume na estrutura de relações do campo. Sendo assim, em cada campo, o *habitus*, que vem a ser socialmente constituído nos embates entre os indivíduos e grupos, determina as posições e, em contrapartida, o conjunto de posições determina o *habitus* (THIRY-CHERQUES, 2006).

Sendo um dos conceitos primários de Pierre Bourdieu, sua concepção para *habitus* aproxima-se da noção de Heidegger para “modo-de-ser no mundo”, mas agregando suas próprias particularidades (THIRY-CHERQUES, 2006).

Os *habitus* são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas, ao mesmo tempo em que consistem em esquemas classificatórios. São princípios de classificação, de visão e divisão e de gostos diferentes. Eles diferenciam o bom do mau, o bem do mal, o belo do feio, o distinto do vulgar, e daí por diante. No entanto, são princípios singulares: o que pode ser positivo para um indivíduo ou grupo, pode parecer negativo para outros (BOURDIEU, 1996b).

Dotados, assim, de um “senso prático” desse sistema adquirido de preferências, de visões e divisões (costumeiramente chamado de “gostos”), de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação, os sujeitos são orientados para a percepção da situação e da resposta adequada a ela. O *habitus*, nesse sentido, seria essa espécie de senso prático do que se deve fazer em uma determinada situação (BOURDIEU, 1996b).

Desse modo, as diferenças, quando percebidas por meio dessas categorias sociais - dos princípios de visão e divisão, das diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões -, vertem-se em diferenças simbólicas, as quais constituem uma verdadeira “linguagem” (BOURDIEU, 1996b).

O *habitus*, sendo então a maneira de ver e julgar o mundo, determina a nossa forma de agir nele. Ele é tanto um condicionamento como um princípio de ação. Sua importância para a compreensão da noção de campo é a de saber que é o *habitus* quem faz com que os indivíduos conheçam e reconheçam as “regras do jogo” no interior de um campo, que pode vir a se configurar em um “campo de poder”.

Para Bourdieu (1996b), o campo de poder não é um campo como os outros: ele se constitui em um espaço de relações de forças entre diferentes tipos de capital ou, de modo mais específico, entre os agentes providos de um dos diferentes tipos de capital, o suficiente para poderem exercer domínio sobre o campo. Quando o equilíbrio entre as instâncias encarregadas da reprodução do campo de poder se vê

ameaçado, as lutas dentro do espaço se intensificam. As forças aplicadas nessas lutas e a orientação - conservadora ou subversiva – que lhes caracteriza dependem do que essas disputas visam conservar ou transformar.

Além do *habitus*, o campo é estruturado pela “doxa”, que consiste na opinião consensual, nas leis que o regem e que regulam a luta travada pelo domínio do campo. A doxa, sendo uma espécie de senso comum, consiste naquilo que os agentes participantes do campo estão de acordo, tudo o que todos aceitam como sendo “assim mesmo” – os sistemas classificatórios, os interesses (BOURDIEU, 2001).

Para as leis gerais que governam o campo, Bourdieu conceituou-as como “nomos”, que são regras invariantes que regem um campo – embora cada campo, como um produto histórico, possua um *nomos* distinto. Tanto a doxa como o *nomos* são aceitos e legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo (THIRY-CHERQUES, 2006).

Dentro do campo, existem, entre os agentes, interesses postos em disputa, os quais, como já mencionamos, Bourdieu chamou de capital. O autor destaca a existência de quatro tipos dele: 1. o “capital econômico”, que compreende o dinheiro, a riqueza material etc; 2. o “capital cultural”, o qual corresponde ao conhecimento, às habilidades, às informações, sendo produzidos e transmitidos pelas famílias e instituições escolares; 3. o “capital social”, correspondente às redes de contatos, aos relacionamentos; e 4. o “capital simbólico”, que se refere “[...] ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc [...]”, sendo este capital “[...] uma síntese dos demais (cultural, econômico e social)” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.39).

Esta última forma de capital, a simbólica, é a que deveras nos interessará para compreender o que está em disputa entre os agentes do campo do PNBE, já que ela se relaciona ao poder simbólico. Neste, por sua vez, podem se manifestar as formas de violência simbólica, na qual se insere o fenômeno do racismo (em suas manifestações individuais entrelaçadas às institucionais). “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p.7-8).

Em todo campo, as disputas envolvendo os agentes que o dominam (e que, portanto, monopolizam o capital específico do campo), em conflito com os demais,

ocorre por meio da “violência simbólica”, que consiste no exercício da autoridade com pretensão ao domínio do campo. Em geral, esta dominação ocorre de forma

[...] não-evidente, não-explicita, mas sutil e violenta. Uma violência simbólica que é julgada legítima dentro de cada campo; que é inerente ao sistema, cujas instituições e práticas revertem, inexoravelmente, os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes. A violência simbólica, doce e mascarada, se exerce com a cumplicidade daquele que a sofre, das suas vítimas. Está presente no discurso do mestre, na autoridade do burocrata, na atitude do intelectual (THIRY-CHERQUES, 2006, p.37).

As formas de dominação, logo, não resultam do efeito direto e simples da ação promovida por um grupo de agentes, detentor do poder de coerção, sobre o outro (numa espécie de luta declarada, do tipo “classe dominante *versus* classe dominada”). Elas advêm de um conjunto complexo de ações, infra conscientes, dos agentes e instituições dominantes sobre os demais (BOURDIEU, 1996b).

Para a manutenção das crenças compartilhadas em um campo, Bourdieu introduziu o conceito de “*illusio*”, elemento necessário ao funcionamento do sistema. A *illusio* é o encantamento do microcosmo vivido como evidente. Refere-se ao produto não-consciente da adesão à doxa, ao *habitus* específico do campo, à cristalização dos seus valores, das esperanças, às possibilidades limitadas oferecidas pelo campo (THIRY-CHERQUES, 2006). “Em lugar de se inserir na ordem dos princípios explícitos, a *illusio* faz parte da ação, da rotina, das coisas que se faz e que se faz porque se fazem e na verdade sempre se fez assim” (BOURDIEU, 2001, p.124).

Num determinado momento, é a estrutura da distribuição do capital simbólico quem define a própria estrutura do campo e, na disputa pela imposição da visão legítima do mundo social, os poderes dos agentes são proporcionais ao capital simbólico que possuem. Este, por seu turno, é proporcional ao reconhecimento que os agentes recebem dentro de um grupo.

Os agentes de maior visibilidade dentro de um campo são os mais bem colocados para transformar as categorias de percepção do campo. No entanto, são os menos inclinados a fazê-lo (CORRÊA, 2012), pois as produções simbólicas relacionam-se aos interesses da classe social dominante. As ideologias por ela difundidas são produtos coletivos e coletivamente apropriados, que servem a interesses particulares, mas se apresentando como sendo de interesse universal.

Assim, a cultura dominante contribui para a integração real somente dela própria, a classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-a das outras classes). Quanto às classes dominadas, a integração à sociedade é fictícia e exercida por meio de desmobilização (falsa consciência), legitimando as distinções (hierarquias). Esta função de divisão é dissimulada numa função de comunicação: a cultura que diz unir é a mesma cultura que separa (BOURDIEU, 1989).

Quando o Movimento Negro questionou as regras impostas pelos agentes hegemônicos do campo do PNBE, sinalizando a tomada de consciência do arbitrário, da imposição simbólica de visão de mundo do grupo dominante, este último reagiu, tentando reestabelecer o seu domínio sobre o campo. Pierre Bourdieu, nesse sentido, nos será essencialmente importante na compreensão da questão. Sua abordagem nos permitirá verificar, por exemplo, como ocorreu a “heterodoxia”, ou seja, o questionamento e desnaturalização da doxa (mantida pelo grupo hegemônico do PNBE) pelo surgimento de uma doxa alternativa (MN), e investigar a existência de uma “ortodoxia”, que consiste na reação à heterodoxia. Tal estratégia é acionada pelas forças dominantes, em um campo, para novamente cristalizar a sua doxa (BOURDIEU; EAGLETON, 1996).

1.2 A análise crítica do discurso

O desenvolvimento da teoria do britânico Norman Fairclough sobre o discurso, dado a partir do final do século XX, representa uma valiosa contribuição aos estudos sobre a linguagem e, em menor ou maior grau, a outros campos dos saberes sociais e humanos. Trata-se de uma teoria já consagrada como inovadora no meio acadêmico-científico, uma vez que, tomando a dimensão crítica da linguagem como prática social – contribuição da Escola Francesa de Análise do Discurso -, Fairclough aprofundou-a de modo a examinar não somente o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e ideológicas, mas também verificando de que modo ela própria atua na transformação social (MAGALHÃES, 2001). Dessa forma, o autor propôs uma teoria dialética: tomou o discurso como sendo moldado pela estrutura social, ao mesmo tempo em que sendo ele mesmo, o discurso, um constitutivo desta estrutura.

Hoje, nos trabalhos de investigação ocorridos no interior das mais diversas disciplinas, já se reconhece que as mudanças que se passam no uso da língua interferem sobremaneira em processos sociais e culturais mais amplos. A análise linguística, pois, sinaliza ser um importante elemento investigativo para a construção de reflexões acerca também das mudanças sociais.

Por sentir que a linguística carecia, nesse sentido, de um método investigativo - viável tanto na teoria quanto na prática - que verificasse a língua ao nível também das práticas sociais, Fairclough desenvolveu seus estudos objetivando suprir esta lacuna. Quis apresentar uma abordagem que fosse útil tanto para investigar a mudança na linguagem como, a partir dela e por causa dela, verificar a ocorrência de mudanças sociais e culturais. Seria necessário, para o propósito adequado do desenvolvimento de uma teoria social da linguagem, reunir métodos da linguística ao pensamento social e político, mas de modo que uma dessas dimensões não se tornasse prioritária a outra (FAIRCLOUGH, 2001).

Até então, as tentativas de se reunir os estudos linguísticos à teoria social tinham obtido sucesso mínimo, por três razões principais destacadas pelo autor: em primeiro lugar, ele aponta a relativa distância com que a linguística se manteve das demais disciplinas sociais, em conjunto ao forte domínio que os paradigmas formalistas e cognitivos seguem exercendo sobre ela. Segundo, assinala a própria falta de interesse das outras disciplinas pela linguística e, daí, decorre o terceiro aspecto: a tendência, dessas outras áreas, em considerarem a linguagem como sendo “transparente”, detendo-se apenas na análise da esfera textual, correspondente aos elementos linguísticos dela (FAIRCLOUGH, 2001).

Isso em muito influencia, por exemplo, quando as pesquisas se utilizam de dados linguísticos, como as entrevistas – a exemplo dos documentos que serviram ao nosso estudo -, em que o conteúdo social desses dados corre então o risco de ser interpretado de modo ligeiro, superficial, sem a devida atenção à extensa e múltipla dimensão discursiva da linguagem.

Embora o termo “discurso”, como um todo, seja de difícil definição, uma vez que recebe uma série de conceituações conflitantes entre si, oriundas de uma diversidade de abordagens teóricas e disciplinares, Fairclough objetivou, na tentativa do trabalho uno entre a teoria social e a análise linguística, delinear um sentido mais socioteórico ao termo, buscando “[...] ‘texto e interação’ na análise de discurso orientada linguisticamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p.22). Decorreu disso a

formulação “tridimensional” que o autor forneceu para quaisquer eventos discursivos, que seriam considerados, cada qual e simultaneamente, “texto”, exemplo de “prática discursiva” e de “prática social”.

A dimensão do “texto” refere-se à análise linguística do texto em si. A “prática discursiva”, sendo o elemento de “interação” – na busca de Fairclough por “texto e interação” no discurso –, trata da natureza tanto dos processos de produção como de interpretação textual. Já a dimensão da “prática social” promove a análise sobre as questões sociais da dimensão discursiva, em que se consideram as circunstâncias institucionais e organizacionais e a maneira como estas modelam a natureza da prática discursiva e seus efeitos constitutivos.

Durante o desenvolvimento de um método de análise do discurso útil na investigação de eventos discursivos sociais, o autor enumerou uma série de condições mínimas a serem empregadas para a obtenção de êxito em sua proposta, entre as quais destacamos (FAIRCLOUGH, 2001):

1. O método terá de apresentar dimensão de análise múltipla (ser multidimensional) e, na proposta tridimensional de análise de Fairclough – que conecta texto, prática discursiva e prática social –, é possível que se estabeleçam conexões entre mudança discursiva e social, relacionando os eventos discursivos às instâncias da prática social;
2. Além da dimensão múltipla, o método também deverá ser de funcionalidade múltipla, ou seja, multifuncional: as práticas discursivas em mudança podem interferir nas mudanças de conhecimento (mesmo em se tratando de crenças e senso comum), de identidades sociais e de relações sociais – e a análise de discurso deve contemplar as três áreas mencionadas;
3. O método terá de contemplar a análise histórica, focalizando-se os processos articulatórios na construção dos textos e na constituição, a longo prazo, de ordens do discurso. No nível dos textos, Fairclough destacou especialmente o elemento da “intertextualidade”, em que os textos se constroem na articulação com outros textos, a depender das circunstâncias e mudanças sociais. No nível da ordem do discurso, o autor considera as direções seguidas pelas mudanças sociais como modificadoras das

relações entre as práticas discursivas e seus limites em instituições ou sociedades;

4. O método deverá ser crítico, em que o termo “crítico” exige mostrar causas e conexões ocultas da dimensão social e discursiva. Normalmente, as imbricadas relações que se estabelecem entre mudança discursiva e mudança social não são de fácil percepção para as pessoas envolvidas no evento.

Especificamente quanto ao elemento tridimensional da teoria, mas indo além da primeira dimensão da análise textual, a abordagem teórico-metodológica de Norman Fairclough torna-se especialmente apropriada para o tratamento que desejamos dar ao nosso objeto de pesquisa por duas razões principais, localizadas na segunda e terceira dimensões:

1. Sua dimensão de análise para a “prática discursiva” centraliza-se no conceito de “intertextualidade”, remetendo-nos à projeção histórica de que necessitamos para verificar o conflito também de ordem temporal entre os atores em disputa da questão levantada³³;
2. Sua dimensão de análise para a “prática social” focaliza os conceitos de “ideologia” e, essencialmente, de “hegemonia”³⁴, no sentido que os modos de dominação baseiam-se na busca por alianças, pela incorporação de grupos subordinados e pela geração de consentimento quanto às suas práticas. Em se tratando do estudo do campo de poder do PNBE, verificaremos, entre outros aspectos, como o grupo hegemônico, por meio

³³ O grupo hegemônico, por exemplo, frisou suas argumentações – para se contrapor aos discursos do MN - na perspectiva do “clássico”, do canônico, do “Lobato, um homem de seu tempo” (que escrevia em contexto de recente abolição e que, portanto, seria “compreensível” ou “aceitável” sua visão racista e trato preconceituoso aos personagens negros, mesmo em contexto atual). Já o grupo oposto (MN) abordou, em contexto contemporâneo, a problemática da seleção da obra lobatiana pelos editais do PNBE – em que ela não atenderia aos critérios sobre preconceito –, ressaltando a recente implementação de legislação antirracista e de políticas governamentais para uma real inclusão do negro à sociedade e a ampliação de estudos críticos sobre as temáticas étnico-raciais, sob a ótica do respeito à diversidade.

³⁴ Ao trazer os conceitos de ideologia e hegemonia para a terceira dimensão de sua teoria tridimensional – o discurso como prática social -, Fairclough (2001) recorreu às contribuições clássicas do marxismo do século XX, de Althusser e Gramsci, os quais – aparte a crescente impopularidade contemporânea do marxismo – o autor acredita oferecerem teoria rica para a incorporação em seus estudos sobre o discurso, embora ele tenha algumas reservas, especialmente quanto à Althusser.

de sua prática discursiva, atuou, na esfera pública de discussão, para a obtenção de consentimento junto à sociedade.

Sendo assim, a relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. Combinando-as, não só podemos mapear as possibilidades e limitações dos processos intertextuais dados em hegemonias particulares e lutas hegemônicas, mas conceituar os processos intertextuais e de contestação e reestruturação de ordens de discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso. Tais processos exercem efeito sobre a luta hegemônica e são afetados por ela no sentido mais amplo (FAIRCLOUGH, 2001).

As formas hegemônicas em organizações e instituições e, ainda, no nível societário passam por processos de produção, reprodução, contestação e transformação no nível discursivo. Verifica-se também “[...] a estruturação de práticas discursivas em modos particulares nas ordens de discurso, nas quais se naturaliza e ganha ampla aceitação, como uma forma de hegemonia (especificamente cultural)” (FAIRCLOUGH, 2001, p.28).

Reunindo principalmente os conceitos de intertextualidade e de hegemonia, Fairclough desenvolveu um processo teórico-metodológico pertinente para se investigar a mudança discursiva relacionando-se com a mudança social:

A seleção de textos prévios e de tipos de texto que são articulados em uma dada instância (um ‘evento discursivo’ particular) e a maneira como são articulados dependem de como o evento discursivo se situa em relação às hegemonias e às lutas hegemônicas – se, por exemplo, ele contesta práticas e relações hegemônicas existentes ou, ao contrário, toma-as como dadas (FAIRCLOUGH, 2001, p.29).

A partir de uma concepção de texto e prática discursiva derivada do conceito de intertextualidade de Bakhtin e Kristeva e de uma concepção de poder derivada da teoria de Gramsci sobre a hegemonia, o autor teceu sua própria abordagem para o estudo das mudanças discursivas.

Os estudos de Fairclough, sobremaneira, apontam para a necessidade de exercermos uma visão crítica sobre o papel da linguagem na organização, manutenção e reprodução da ideologia de determinados grupos sociais sobre outros. Trata-se não somente de uma hegemonia em termos de classe social – como anteriormente destacavam os estudos de Althusser e Pêcheux -, mas, como

demonstra o autor, ela se estende ainda à etnia, ao gênero e mesmo à linguagem escrita (segregando, por exemplo, indivíduos letrados de indivíduos analfabetos).

Mesmo alguns tipos de atuações que se apresentam, em princípio, como visando a mudança, a transformação, decorrem de processos superficiais, por vezes imperceptíveis, que se empenham tão somente na rearticulação das práticas conservadoras dos mesmo grupos hegemônicos (MAGALHÃES, 2001). É daí que nos questionamos, por exemplo, a intenção argumentativa do bloco hegemônico de nosso estudo, quando frisa que a literatura infantil apresentando o negro por meio de retrato violento, remetendo-o a práticas escravocratas – como ocorre na obra canônica de Lobato -, deve ser mantida nas escolas como “contributo” para provocar nas crianças - negras e brancas - a reflexão “adequada” sobre o racismo no Brasil. A própria “lei” hegemônica do silêncio³⁵, quanto ao questionamento sobre livros reprodutores de imagens e histórias negativas sobre os negros, consistiria num dos principais entraves para a discussão aberta e acertada do tema (ARENA; LOPES, 2013).

Considerando a idade a quem a coleção de Lobato é destinada nos editais do PNBE, é de se indagar se essas crianças estariam mesmo aptas a estabelecerem uma distância crítica entre práticas declaradamente racistas do passado e sua rejeição no presente (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013). Perguntamo-nos de que modo as crianças negras, ao se depararem com representações de inferioridade e submissão do negro na literatura infantil, poderiam (re) constituir uma imagem positiva de sua própria negritude. Desconhecemos se seria mesmo necessário, ou acertado, passarem por esta dor, e se existirão estudos que comprovem ser esta uma abordagem eficiente, entre as práticas escolares, no combate ao racismo.³⁶

Num país como o Brasil, em que sua população é frequentemente alvo de manipulação discursiva por parte de grupos de poder, conhecer e aplicar o trabalho

³⁵ No sentido foucaultiano para “arquivo”, como a lei do que pode ou não ser dito, de autoridade, de permissão dada para falar, para questionar o discurso dominante (FOUCAULT, 1987).

³⁶ Ao longo da trajetória de nossa pesquisa, não nos deparamos com qualquer estudo que demonstre que a literatura infantil, ao retratar o negro por ótica racista – não com conotação de denúncia, mas de naturalização da violência -, provoque percepção crítica positiva nas crianças negras para a construção de suas identidades. Se tais estudos existem, não obtivemos conhecimento. As leituras críticas a esse respeito, com que travamos contato, todas indicam compreensão similar à de Arena e Lopes (2013, p.1149), de que a criança negra leitora, vendo sua imagem de inferioridade também reforçada no meio literário infantil, experimenta o doloroso “[...] desejo de eliminar de si a sua própria cor, característica mais perceptível do estigma da inferioridade”.

de Fairclough torna-se mesmo uma necessidade. Porém, o caminho apontado pelo autor não é fácil: exige leitura, reflexão e desenvolvimento profundo de consciência crítica sobre direitos e deveres. Como resultado, pode vir a provocar transformações profundas na identidade do “eu” e do “outro” e, por conseguinte, na identidade nacional (MAGALHÃES, 2001).

Pela lógica da abordagem crítica do discurso desenvolvida por Norman Fairclough, a transformação das práticas sociais passaria, indubitavelmente, pela transformação das práticas linguísticas – e então nos questionamos que mudanças de discurso seriam realmente valiosas para a efetiva transformação positiva da imagem social construída para e pelos negros.

1.3 “Passo a passo” investigativo

Antes de adentrarmos os capítulos seguintes, apresentaremos, rapidamente, o “passo a passo” que nos guiou no percurso teórico-metodológico, elucidando de que modo as propostas de Pierre Bourdieu e de Norman Fairclough, reunidas, guiaram o nosso referencial.

Primeiramente, escolhemos um tópico de pesquisa que, a nosso ver, tem relevância social e, por ser oriundo de uma polêmica discursiva recente, carecia de olhares investigativos: as leituras feitas a partir das denúncias de racismo sobre a personagem Tia Nastácia, da coleção “O Sítio do Picapau Amarelo”, obra infantil de Monteiro Lobato inserida na política de constituição de acervos do PNBE.

A partir do tópico escolhido, identificamos o que poderia se constituir o problema de pesquisa: saber se Tia Nastácia – objeto de disputa entre os dois grupos que produziram as leituras divergentes quanto às denúncias de racismo – seria, ou não, considerada “gente” quando inserida no contexto histórico atual.

Verificamos que as denúncias de racismo, no que se refere ao trato à personagem, não só pareciam pertinentes como também os questionamentos protagonizados pelo MN, sobre a escolha desta literatura para o PNBE, em tais condições, também seriam coerentes.

Os editais do Programa elencam uma série de pré-requisitos que devem ser observados pelas editoras quando na candidatura das obras para participarem da seleção. Entre eles, existe aquele que ressalta não serem selecionadas obras contendo preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem, sejam

estas obras clássicas ou contemporâneas (BRASIL, 2014). Mesmo assim, Lobato foi e segue sendo uma escolha do PNBE, desde o lançamento do primeiro edital, em 1997.

A partir da entrada do MN no campo de poder do PNBE, questionando a validade e a aplicação das regras daquele espaço que, tomando o exemplo de Lobato, parecem relativizar os critérios em se tratando de literaturas canônicas, observamos que as forças hegemônicas do campo se desestabilizaram frente à denúncia e, por isso, seus agentes dominantes reagiram.

Desta forma, verificamos que as formações discursivas antagônicas, cujas leituras quisemos analisar, concentraram-se e verteram-se em disputa quando tomadas a partir daquele campo. Isso porque o MN, questionando a inserção da obra no Programa, solicitou o cumprimento dos critérios estabelecidos nos editais. A literatura de Lobato, segundo as regras, não deveria ter sido aprovada, ou então, para seguir sendo selecionada, deveria passar por edição – revendo-se os trechos preconceituosos. Ou, se não editada, nela deveria ser inserida uma nota explicativa que contextualizasse professores e alunos quanto à época em que o escritor produziu a edição (quando o racismo podia ser manifestado livremente).

No entanto, os agentes hegemônicos, falando a partir do campo, não só rejeitaram todas as propostas do MN, como responderam a este grupo acusando-o de censura a Monteiro Lobato, de modo a distorcer por completo as argumentações do Movimento, até esvaziar as indagações deste frente à opinião pública.

A partir dessas considerações, tomamos o PNBE como o “campo de poder” de nossa análise – em atenção aos elementos que o estruturam propostos por Bourdieu -, de maneira a verificar – com o auxílio, especialmente, das teorias de intertextualidade e hegemonia de Fairclough - a “dimensão discursiva” dentro desse espaço, protagonizada pelos dois grupos frente o objeto de disputa (Tia Nastácia).

CAPÍTULO II

CARACTERIZANDO O CON-TEXTO: A FORMAÇÃO DOS ACERVOS LITERÁRIOS DO PNBE

Neste capítulo, buscamos compreender a política de formação de acervos literários do PNBE como o “campo de poder” em que se travou o embate discursivo entre os agentes participantes desta nossa reflexão.

Para isso, iniciamos com uma breve descrição da trajetória das políticas nacionais para a composição de acervos públicos, com foco na formação das bibliotecas das escolas públicas brasileiras.

Em seguida, apresentamos algumas reflexões que demonstram como, desde a sua origem, entre os séculos XIX e XX, a literatura brasileira direcionada ao público infantil foi majoritariamente composta por personagens brancos, representando o discurso dominante e, sendo assim, por enredos que apresentavam uma visão da composição social no Brasil. Nisso, veremos como a produção infantil de Lobato condiz com aquele período.

Por fim, voltamo-nos para o PNBE. Quisemos descrever um pouco de sua trajetória, seus editais, os números que o integram, entre outros aspectos, para elencar, a partir de Bourdieu, os elementos que o configuraram como campo de poder - contexto de nossa análise.

Interessa-nos aqui, também, a obra de Monteiro tomada a partir do Programa, questionando-nos se ela participaria da pedagogia de uma memória coletiva sobre o imaginário nacional.

2. 1 O Estado brasileiro e as políticas públicas de formação de acervos escolares: descrevendo a trajetória

As políticas públicas voltadas para a formação de acervos escolares são recentes no Brasil. No século XIX, época em que a indústria editorial implantou-se no país, é que ações relacionadas à circulação do livro começaram a ser promovidas pelo governo (BARROS; JAMBEIRO; BORGES, 2005), de modo que é nesse período que também podemos atrelar os primeiros sinais, ainda que não tão significativos, da constituição de acervos literários e pedagógicos nas escolas públicas brasileiras.

Já a partir da primeira metade do século XX, a organização das bibliotecas escolares passou a ser pauta crescente nas agendas governamentais, em meio a uma série de políticas públicas para a leitura e a formação de leitores. Assim, da década de 1930 em diante verificaram-se, de forma mais evidente, políticas englobando o livro, sendo este o período em que o Estado começou a exercer um maior controle sobre a implantação de acervos.

Em 1936, durante o governo de Getúlio Vargas, foi constituída, no então Ministério da Educação e Saúde Pública – atual Ministério da Educação (MEC) -, a Comissão de Literatura Infantil, à qual coube, entre outros objetivos, estudar a organização e difusão das bibliotecas infantis. Também, essa comissão teve de indicar providências no sentido de eliminar obras consideradas, pelo poder público, como “perniciosas ou sem valor”, ao mesmo tempo em que tomando as medidas necessárias para o que se considerou o desenvolvimento da literatura infanto-juvenil (CUSTÓDIO, 2000).

No ano seguinte, a Comissão passou a integrar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – o INEP -, e o Estado, a atuar de forma mais efetiva sobre a cultura, a educação e a leitura. Entre as iniciativas do governo direcionadas nesse sentido, fundou-se o Conselho Nacional de Cultura, o Instituto Nacional do Cinema Educativo, o Instituto Nacional do Livro e o Departamento de Imprensa e Propaganda, sendo responsável, este último, pelos livros didáticos. Entre as metas do Instituto Nacional do Livro (INL), constou a edição de obras literárias classificadas pelo governo como relevantes à formação cultural, a elaboração de um dicionário e de uma enciclopédia de caráter nacionais e a expansão das bibliotecas públicas brasileiras (GRAMMONT, 2005).

Tendo Vargas deixado o poder em 1945, no governo seguinte - o de Gaspar Dutra -, foram escassas as ações direcionadas à promoção e disponibilização do livro. As políticas públicas com esse foco somente voltaram com maior força no retorno de Getúlio à presidência, quando então, entre as primeiras iniciativas, barateou-se a produção e a distribuição do livro didático às escolas, por meio da criação da Cooperativa Distribuidora de Material Escolar do Distrito Federal.

Entre as ações voltadas também à promoção do livro não didático, criou-se uma Comissão Permanente de Incentivo e Assistência à Biblioteca (CPIAB), que teve, por principal meta, a elaboração de um plano de criação de uma rede nacional

de bibliotecas públicas, ofertando-lhes assistência material e técnica (CUSTÓDIO, 2000).

Mesmo considerando-se que grande parte dos livros disponibilizados nesses espaços apresentasse uma concepção utilitária, intrinsecamente orientada para a utilização pedagógica, foi nesse período – que se iniciou e terminou com Vargas – que ocorreram avanços visíveis na produção e circulação do livro literário. Predominaram, inicialmente, as traduções de obras estrangeiras canônicas, até, finalmente, dar-se um processo direcionado à nacionalização do acervo, cujo ápice foi a literatura infantil de Monteiro Lobato na década de 1920 (GRAMMONT, 2005).

No período compreendido entre os anos de 1945 a 1964, o livro didático e o literário adentraram a agenda governamental na medida que se ampliou o número de leitores no Brasil, em decorrência de uma maior abertura de vagas na rede pública de ensino. Na gestão de Juscelino Kubistchek, o mercado editorial experimentou um aumento quantitativo expressivo em sua produção e venda, motivado, principalmente, pela isenção de taxas para a importação de papel.

Embora essa isenção tenha sido retirada durante o governo de Jânio Quadros, o mercado aos livros didáticos manteve-se favorável nesse período, assim como o interesse das escolas na promoção da literatura infanto-juvenil.

No ano de 1961, implementou-se o Serviço Nacional de Bibliotecas, com o objetivo de criar e aprimorar as bibliotecas públicas no Brasil (CUSTÓDIO, 2000).

No período da ditadura militar, compreendido entre os anos 1964 a 1985, também se registrou um aumento da produção editorial dos livros didáticos. Quanto à oferta dos não didáticos, toda a literatura considerada “subversiva” pelo regime militar foi censurada.

Ainda que sob o crivo da ditadura militar, dos anos de 1970 em diante, o Instituto Nacional do Livro editou, por meio do estabelecimento de convênios com a indústria editorial, um número expressivo de títulos infanto-juvenis, destinados especialmente à composição dos acervos escolares. Com o aumento da produção e distribuição de textos literários para esse público, observou-se um incremento no investimento de grandes capitais da iniciativa privada em literatura infantil. Dessa forma, a literatura infanto-juvenil no Brasil passou para o campo do comércio especializado, acarretando a abertura de livrarias voltadas para as crianças e um aumento de escritores e artistas gráficos em processo de profissionalização (GRAMMONT, 2005).

A partir de 1976, as atribuições do INL foram redefinidas pelo MEC, ficando sob a responsabilidade do Instituto apenas atividades editoriais, envolvendo a coedição de um livro cultural e a reedição, a preços populares, de obras canônicas raras ou esgotadas. Já as edições de caráter pedagógico, produzidas especialmente para comporem os acervos escolares, passaram à responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que, em 1983, foi substituída pela FAE – Fundação de Assistência ao Educando.

No ano seguinte, a FAE criou o Programa Nacional Salas de Leitura - PNSL, que permaneceu em atividade até 1997. Antes disso, porém, em 1988, o projeto foi reestruturado e passou a integrar o Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, que reuniu a FAE ao INL. Ambas as instituições passaram a trabalhar na criação de acervos para as bibliotecas públicas das escolas brasileiras.

Ainda em 1988, e tendo sido extinto o INL, as atividades de implantação e apoio às bibliotecas foram transferidas às atribuições da Biblioteca Nacional, instituição ligada ao Ministério da Cultura (GRAMMONT, 2005).

Em 1985, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático, cujas ações direcionaram-se à distribuição de acervos pedagógicos. Mas foi a partir da década seguinte que uma série de outras iniciativas no âmbito da promoção do livro, inseridas nas atividades do Ministério da Educação e também nas do Ministério da Cultura, estenderam suas ações para um público maior. Foram instituídos o PROLER (1992), “[...] cujo objetivo consistia em favorecer o acesso ao livro e outros materiais de leitura à comunidade em geral” (CUSTÓDIO, 2000, p.150); o Pró-leitura na Formação do Professor (1992), visando “[...] atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada dos alunos no mundo da leitura e da escrita” (CUSTÓDIO, 2000, p.151); e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994), “[...] com duas linhas de ação básicas: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos; e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação dos docentes” (GRAMMONT, 2005, p.4).

Enfim, em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi implantado pelo MEC. Tendo passado por algumas reformulações no decorrer de mais de uma década de sua vigência, este é o atual programa governamental de formação de acervos em atividade no Brasil. Em função de sua criação, os programas nacionais “Salas de Leitura” e “Biblioteca do Professor”, então

executados pela extinta Fundação de Assistência ao Estudante, foram desativados (BRASIL, 1998).

2.2 A Literatura infantil brasileira: a consagração dos personagens brancos

Desde o século XIX, período em que, como vimos, emergiu a produção literária infantil no Brasil, ela veio combinante com os discursos das instituições hegemônicas. Sob a ordem burguesa - com a imposição de suas normas e valores -, a autorização, divulgação e circulação de projetos para o livro e a leitura destinados às crianças foram atravessadas pelos discursos da ideologia dominante (FERNANDES, 2013). Sendo assim, a literatura feita para o público infantil do país foi marcada, ainda na sua origem, pelo predomínio de personagens representando uma burguesia branca em ascensão (ARENA; LOPES, 2013).

Coelho (1995), ao propor uma divisão histórico-literária para a Literatura infantil brasileira, separou-a em três momentos distintos, em que Lobato, sendo considerado o principal representante brasileiro do gênero, “[...] o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje” (COELHO, 1985, p.185), é utilizado para demarcar essas fases.

Segundo a autora, a “fase precursora” corresponde ao “período pré-lobatiano”, e localiza-se entre os anos de 1808 a 1919. A “fase moderna”, também denominada de “período lobatiano”, abrange os anos de 1920 até 1970. Dos anos de 1980 em diante, vem a “fase pós-moderna”, classificada como o “período pós-lobatiano” (COELHO, 1995 apud OLIVEIRA, 2010).

Na fase pré-lobatiana, a qual Coelho (1995) frisa como sendo um período de “fermentação pedagógico-literária”, destacam-se, como “valores ideológicos” da literatura recém-originada para as crianças no Brasil, as seguintes tendências: a) moralismo, religiosidade e didatismo; b) nacionalismo; c) intelectualismo; d) tradicionalismo cultural; e) o trabalho tomado a partir do valor e desvalor; f) machismo; g) adultocentrismo; e h) idealismo (COELHO, 1995 apud OLIVEIRA, 2010, p.52).

Gouvêa (2005) aponta que, já a partir de 1900, os personagens negros raramente apareciam e, quando isso acontecia, eram construídos dentro da narrativa por três traços principais: como os “contadores de histórias folclóricas”, associados à tradição e à ignorância, ao universo rural e atrasado; pela “ausência de

nome próprio”, substituído por vocábulos como “o negro, o negrinho, o preto, o pretinho, a negra, a negrinha, o preto velho, a negra velha”; e de corpo animalizado.

[...] enquanto o branco tinha “cabeça”, o negro “carapinha, ou carapinha dura”, o branco tinha “cabelo” e o negro “pixaim”, o branco possuía “lábios” e o negro “beicho”, “é beïçudo, tem gengivada vermelha”. O branco tinha “nariz” e o negro “ventas”. O branco tinha “pele” e o negro era “lustroso”. Da mesma forma, a branca “se sentava” a negra “se escarrapachava. [...] Ao animalizar os personagens negros, os autores reproduziam uma representação que associava tal inferioridade a uma menor capacidade cognitiva (GOUVÊA, 2005, p.88-89).

Entre 1920 e 1930 - adentrando a fase lobatiana na proposta de Coelho (1995) -, o negro seguiu praticamente ausente na Literatura infantil do país. Vez ou outra, era parte da cena doméstica, serviçal ou surgia em contos que relatavam o período escravocrata. Costumeiramente, consistia em um personagem mudo ou de poucas falas, cuja caracterização principal era a referência racial (GOUVÊA, 2005).

Aparecendo de modo um pouco mais significativo ao final dos anos de 1930, os personagens negros, conforme relata Jovino (2006), seguiam, ainda assim, delineados por meio de representações nada positivas: eram os subalternos, os analfabetos e os de cultura avaliada por inferior. Um incremento quantitativo – e não qualitativo -, afinal. Souza (2005) insere outras características a lhes imputarem identidade nesse mesmo período: a feiúra, a violência, a preguiça, a feitiçaria, a malandragem.

Conforme situa Jovino (2006, p.187),

Somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial.

Este comprometimento, no entanto, manteve-se distante de um tratamento positivo e esperado à negritude dentro da Literatura infantil: embora sinalizando denunciar situações de racismo e preconceito, as imagens e representações deturpadas ainda eram encontradas na maioria das obras do gênero em que os personagens negros também figurassem na narrativa. Os enredos e ilustrações

eram elaborados sob o velho padrão hierárquico, em que, do ponto de vista racial, mantinha-se o negro, fixo, em lugar de desprestígio social (JOVINO, 2006).

Até o final dos anos de 1980 – na fase pós-lobatiana, portanto - Oliveira (2003) assinala que os personagens negros da Literatura infantil, raras exceções, continuaram associados à pobreza, construídos de maneira inferiorizada e sujeitos à violência verbal e/ou física. As ilustrações, por sua vez, também seguiram reforçando o seu lugar de desprestígio, de subalterno (OLIVEIRA, 2010). Para Lima (2000), “cristalizar” sobre o negro uma imagem de “escravo” configura-se em uma das mais eficazes formas de exercício de violência simbólica sobre ele.

Em trabalho mais recente, Oliveira (2010) destaca que, a partir da década de 1990, após longo período de denúncias dos movimentos negros e aliados, fazendo, entre outros, com que o governo brasileiro reconhecesse a persistência do racismo no país, é que se abriram novas perspectivas (ao menos oficialmente) para se rever a sub-representação negra, inclusive nos meios literários. No entanto, enfatiza a autora, persiste a necessidade de se identificar até onde verdadeiramente se tem conseguido “subverter” o sistema literário, inserindo-lhe novos saberes, dizeres e cosmovisões do mundo, viabilizando eventos relativos à trajetória do segmento africano e seus descendentes na diáspora.

Como resultado de pesquisa recente sobre a ainda pouca representatividade dos personagens negros na literatura infantil, Arena e Lopes (2013, p.1179), a partir da análise crítica dos títulos literários escolhidos para a composição do PNBE 2010, constataram que a criança negra não encontra com facilidade, na leitura literária, este “outro” de sua etnia como “herói” – “[...] para poder construir a si mesma, para elaborar os contornos de sua própria existência”. As crianças negras, na verdade, seguem carecendo de personagens negros que poderiam, de fato, serem referências para a construção de sua identidade étnica.

2.3 O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

Instituído pela Portaria Ministerial n.º 584, de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – integra as políticas públicas de leitura gerenciadas pelo MEC, sendo uma das ações que constituem o Programa Toda Criança na Escola. Executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE -, em parceria com a Secretaria de

Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC –, o Programa objetiva, por meio da formação de acervos para as escolas públicas, elevar os níveis de leitura e conhecimento entre alunos, professores e comunidade.

Na divisão das operações do PNBE, a Secretaria de Ensino Fundamental – SEF – define as diretrizes e seleção dos livros para os acervos de cada ano, enquanto o FNDE adquire os livros escolhidos e os distribui às escolas.

Os recursos destinados às ações do projeto, geridos pelo FNDE, são originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação. Conforme a referida Portaria, a instituição do PNBE, no ano de 1997, foi motivada tomando-se em consideração dois pontos principais:

[...] a necessidade de oferecer aos professores e alunos de ensino fundamental um conjunto de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de referência; a importância de apoiar técnica e materialmente os programas de capacitação para docentes que atuam no ensino fundamental [...] (BRASIL, 1997).

De acordo com o Art. 2º desta Portaria, o acervo básico da Biblioteca da Escola deveria formar-se em três anos, contados a partir de sua implantação em 1997, e os objetivos do Programa, conforme o texto da mesma Portaria, constituíram-se nos seguintes:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
- d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico (BRASIL, 1997).

Todas as escolas públicas da educação básica cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, são, desde então, participantes do Programa, sendo que

A distribuição dos acervos ocorre de forma periódica, garantindo ciclos regulares bienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis e modalidades da educação básica: nos anos pares são atendidas as escolas da educação infantil, 1º ao 5º do ensino fundamental e educação de jovens e adultos; nos anos ímpares, as escolas de 6º ao 9º do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2014).

Os editais, portarias, resoluções e demais documentações que regulamentam o PNBE pautam-se, principalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – com destaque à universalização e melhoria do ensino fundamental – e na Constituição Federal – no artigo 208, em especial, quando trata do direito do aluno ao material de apoio didático.

Tendo lançado o seu primeiro edital em 1997, o Programa alcançou, já nesta primeira ação, a marca de 16,6 milhões de alunos, os quais receberam 123 títulos, oriundos de 215 volumes. Entre os livros adquiridos, constaram tanto obras brasileiras clássicas quanto modernas – entre prosa e poesia –, além de obras de não ficção – com temáticas sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil – e de referência – enciclopédias, gramáticas, dicionários, atlas e globos terrestres.

Sobre a contemplação de Lobato neste primeiro edital, encontramos a obra completa de “O Sítio do Picapau Amarelo” – em 23 volumes – e ainda “Urupês” e “Cidades Mortas” (BRASIL, 1998). Sendo assim, o volume “Caçadas de Pedrinho” (integrante daquela coleção), o primeiro a gerar uma denúncia formal sobre a inclusão de livros contendo racismo, preconceitos e estereótipos nos acervos do PNBE, foi selecionado desde o início do Programa.

No primeiro relatório produzido pelo MEC divulgando as atividades correspondentes ao edital de 1997, e mesmo no do FNDE sobre as ações executadas naquele mesmo ano, não foram mencionados os nomes dos integrantes da comissão responsável pela escolha das obras, além da informação de que teria sido formada por intelectuais, em uma Comissão Especial instituída pela Portaria n.º 1.177, de 14/11/96 (BRASIL, 1999). Mas, de acordo com Fernandes (2013, p.63), “A citada portaria é a mesma que constituiu uma Comissão Especial para assessorar a FAE na seleção de obras para composição de uma ‘Biblioteca do Professor’”, e teriam integrado essa Comissão Alfredo Bosi, Cândido Mendes, Eduardo Portella, Lygia Fagundes Telles e Sérgio Paulo Rouanet. Todos os avaliadores citados, ressalta-se, são pertencentes à Academia Brasileira de Letras.

Dando sequência às observações de Fernandes sobre a formação desta comissão avaliadora, destaca a autora que

O fato de o PNBE-98 utilizar a mesma comissão nomeada para um programa anterior, com outras especificidades, talvez explique um certo estranhamento causado por boa parte dos títulos que compõem o seu acervo. [...] embora o público-alvo fosse alunos [...] do ensino fundamental, constam do acervo [...] apenas obras de dois autores canônicos da literatura infanto-juvenil: um livro de poesia de Vinicius de Moraes e a coleção infanto-juvenil de Monteiro Lobato. [...] se, por um lado, a comissão de intelectuais julgou serem as obras selecionadas adequadas ao ensino fundamental, por outro lado, os professores as avaliaram inadequadas para serem trabalhadas com os alunos. Chama atenção a presença de certos livros como, por exemplo, os 12 volumes dos Sermões, de Padre Vieira, ou Um mestre na periferia do capitalismo, de Roberto Schwarz [...] (FERNANDES, 2013, p.64-65).

Frente os apontamentos sobre a composição da comissão avaliadora e as obras selecionadas, pensamos ser interessante apresentar, na íntegra, a relação de livros que ingressaram no primeiro edital do Programa, destacando que os títulos, seguindo-se o que fora solicitado pelo texto da Portaria Ministerial n.º 584, de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação, deveriam contemplar não somente a formação de leitura dos professores, mas também a do público leitor matriculado de 1ª a 8ª series do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Títulos Adquiridos PNBE 1997. Relatório de Atividades 1997 – “Toda Criança na Escola”

TÍTULOS ADQUIRIDOS	AUTOR
1. Auto da Compadecida	Ariano Suassuna
2. Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos	Ecléa Bosi
3. Maná – Empresário do Império	Jorge Caldeira
4. Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi	Jorge Murilo de Carvalho
5. A Formação das Almas: o imaginário da República do Brasil	
6. Quase Memória	Carlos H. Cony
7. Diário Índios: os Urubus Kaapos	Darcy Ribeiro
8. Lavoura Arcaica	Raduan Nassar
9. Contos Reunidos	Rubem Fonseca
	continua

28. Serafim Ponte Grande	Oswald de Andrade
29. Os Donos do Poder	Raymundo Faoro
30. O Tempo e o Vento; O Continente – 2 volumes; O Retrato – 2 volumes; O Arquipélago – 3 volumes	Érico Veríssimo
31. Fogo Morto 32. Menino de Engenho	José Lins do Rego
33. O coronel e o Lobisomen	José Cândido de Carvalho
34. Toda Poesia (1950-1980)	Ferreira Gullar
35. Cobra Norato	Raul Bopp
36. A Bagaceira	José Américo de Almeida
37. Poesia Completa	Jorge de Lima
38. Poesia Completa e Prosa	Murilo Mendes
39. Teatro Completo: Peças Míticas; Peças Psicológicas	Nelson Rodrigues
40. Viva o Povo Brasileiro	João Ubaldo Ribeiro
41. A Madona de Cedro 42. Quarup	Antônio Callado
43. Dicionário Etimológico	Antônio G. da Cunha
44. Nova Gramática do Português Contemporâneo	Celso Cunha/Lindley Cintra
45. Coronelismo, Enxada e Voto	Victor Nunes Leal
46. Os Tambores de São Luís	Josué Montello
47. Poesia Completa	Cecília Meireles
48. Grande Sertão: Veredas 49. Sagarana 50. Corpo de Baile – 3 volumes	Guimarães Rosa
	continua

74. Antologia Poética	Carlos D. de Andrade
75. Memórias do Cárcere – 2 volumes	Graciliano Ramos
76. Vidas Secas	
77. Angústia	
78. República dos Sonhos	Nélida Piñon
79. Duzentas Crônicas Escolhidas	Rubem Braga
80. Carnavais, Malandros e Heróis	Roberto Augusto Damatta
81. A Paixão segundo G.H.	Clarice Lispector
82. Perto do Coração Selvagem	
83. O Quinze	Rachel de Queiroz
84. Memorial de Maria Moura	
85. A Festa	Ivan Ângelo
86. O Panorama do Segundo Império	Nelson W. Sodré
87. Iracema	José de Alencar
88. Senhora	
89. Iaiá Garcia	Machado de Assis
90. Quincas Borba	
91. Memórias Póstumas de Brás Cubas	
92. Dom Casmurro	
93. A Normalista	Adolfo Caminha
94. Recordações do Escrivão Isaías Caminha	Lima Barreto
95. Os Sertões	Euclides da Cunha
96. A Capital Federal	Artur de Azevedo
97. Poesias	Raimundo Correia
98. Triste Fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto
99. História da Literatura Brasileira	José Veríssimo
100. Espumas Flutuantes	Castro Alves
101. O Brasil Nação	Manoel Bonfim
102. Minha Formação	Joaquim Nabuco
103. O Uruguay	Basílio da Gama
	continua

104. Poemas	Fagundes Varela
105. Poesias Completas	Cruz e Sousa
106. A Moreninha	Joaquim Manuel de Macedo
107. Obras Seletas – volumes 6, 7 e 8	Rui Barbosa
108. Sermões	Padre Antônio Vieira

Fonte: FNDE, 1998.

De fato, as obras escolhidas, para além da destinação ao uso dos professores, causam espanto quando se pensa na aquisição e aprimoramento de habilidades de leitura para alunos do Ensino Fundamental, que, indo da 1ª a 8ª série, estariam, em princípio, quando se falando dos primeiros anos, em processo inicial de aprendizagem e prática da escrita e leitura. Mesmo nos anos finais, ainda estariam adentrando o período da maturidade para essas habilidades ou em fase de “desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura (de 14 a 17 anos)” (BAMBERGER, 2008, p.35).

Também, há outro aspecto em particular, apontado por Fernandes (2013), que nos chamou a atenção: na listagem, além de várias obras que exigiriam do leitor um alto grau de entendimento, incluem-se títulos de pessoas pertencentes ou ligadas à comissão, “[...] como é o caso de Memória e Sociedade, de Ecléa Bosi (esposa de Alfredo Bosi), As Razões do Iluminismo, de Sérgio Paulo Rouanet e Ciranda de Pedra, de Lygia Fagundes Telles [...]” (FERNANDES, 2013, p.64-65).

Outros pontos relevantes apontados por Fernandes sobre este edital é que dele participaram 26 editoras, número que a autora considera reduzido em relação à quantidade de títulos, além de figurarem somente autores brasileiros, o que, para ela, assegura e aquece o mercado nacional.

Não nos detendo excessivamente na apresentação dos dados quantitativos do Programa, uma vez não ser este o objetivo principal deste estudo, mostraremos, a seguir, um quadro-síntese sobre os relatórios de atendimento do PNBE. Por meio dele, podemos ter um panorama geral referente a investimentos, quantitativo de alunos atendidos e livros distribuídos, desde a implantação do Programa em 1997³⁷.

³⁷O ano de 2014 não foi considerado para esta tabela, pois, até o encerramento deste trabalho, os dados oficiais sobre o PNBE daquele ano ainda não haviam sido divulgados pelo FNDE.

Tabela 2 - Dados quantitativos do PNBE (1998-2013).

PROGRAMA	ALUNOS ATENDIDOS	LIVROS DISTRIBUÍDOS	INVESTIMENTO (R\$)
PNBE 1997/1998	19.247.358	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	14.112.285	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000 ³⁸	—	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	8.561.639	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	3.841.268	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003/2004 ³⁹	—	49.034.192	100.843.633,30
PNBE 2005 ⁴⁰	16.990.819	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	13.504.906	7.233.075	45.509.183,56
PNBE 2007 ⁴¹	—	—	—
PNBE 2008	29.284.279	8.601.932	65.283.759,50
PNBE 2009	20.189.550	10.389.271	74.447.584,30
PNBE 2010 ⁴²	24.723.464	10.660.701	48.766.696,45
PNBE 2011	20.092.958	5.585.414	70.812.088,00
PNBE 2012	22.305.401	10.485.353	81.797.946,11
PNBE 2013	21.120.092	7.426.531	86.381.384,21

Fonte: PNBE (1998-2013).

Sobre o PNBE do ano seguinte, o de 1999, o que nos pareceu mais interessante é que a seleção deste segundo acervo foi realizada, em parte (106 obras), por membros pertencentes à Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil –

³⁸ Em 2000, os materiais pedagógicos foram produzidos e distribuídos para a formação continuada de professores.

³⁹ As ações do PNBE 2002 e do PNBE 2003 deram-se conjuntamente, sendo que a distribuição dos acervos beneficiou, em um primeiro plano, não somente as escolas públicas e seus alunos, mas diretamente os professores dessas escolas, bem como os municípios. As atividades, para as quais se destinou o montante dos investimentos, constaram nos seguintes projetos: “Literatura em Minha Casa” (acervos destinados diretamente aos alunos), “Palavra da Gente” (EJA), “Casa da Leitura” (acervos destinados diretamente aos municípios), “Biblioteca do Professor” e “Biblioteca Escolar”.

⁴⁰ A partir de 2005, o FNDE apresentou o total do investimento como sendo composto por gastos “com aquisição, distribuição, controle de qualidade etc” (não detalhou quais seriam os outros gastos e nem o que seria o controle de qualidade). Em relação aos anos anteriores, não foram encontrados dados que especificassem no que consistiram os investimentos totais para cada ano do Programa.

⁴¹ A partir de 2007, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do Programa fazia referência ao ano de aquisição das obras. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, a aquisição do PNBE 2008 foi em 2007, não existindo uma versão do programa chamada “PNBE 2007”. A partir de 2013, o “ano de aquisição” e o “ano de atendimento” voltaram a coincidir.

⁴² Sobre o PNBE 2010, houve também a distribuição de acervos literários para a Educação Especial. No entanto, não incluímos seus quantitativos na tabela pelo fato de o FNDE não ter fornecido, em sua página eletrônica, o número de alunos atendidos nesta ação específica. Ainda, por não ter apontado, entre o total de livros distribuídos, quantos foram os literários (nos números estão inclusas também obras pedagógicas de apoio aos professores).

FNLIJ⁴³ -, e, em parcela menor (quatro obras), pela Secretaria de Educação Especial – SEESP – do Ministério da Educação (FERNANDES, 2013).

A FNLIJ foi escolhida para a composição da comissão avaliadora sob a justificativa de “[...] ser esta uma conceituada instituição reconhecida nacionalmente [...]” (BRASIL, 2000, p.27) na área da literatura infanto-juvenil. Quanto à SEESP, coube selecionar obras cujas temáticas estivessem voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais. Por meio de ambas as comissões, um total de 110 títulos foram escolhidos.

Entre seus propósitos, a FNLIJ assinala ter como missão “Promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias”; como visão, “Contribuir para a melhoria da educação e da qualidade de vida de crianças e jovens, como valor básico para a educação e cidadania”; e como valores,

Valorizar a leitura e o livro de qualidade; divulgar a produção brasileira de livros de qualidade para crianças e jovens e, em particular, os livros de literatura e informativos; contribuir para a formação leitora dos educadores, sejam professores, bibliotecários ou pais, quanto ao conhecimento das teorias e experiências sobre temas afins, tais como leitura, literatura e formação de bibliotecas; promover a tolerância, a solidariedade e a paz por meio da leitura partilhada; valorizar a biblioteca da escola e a pública como o lócus para o processo democrático à cultura escrita e mantenedora da prática da leitura (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014).

Entre os critérios de avaliação empregados pela FNLIJ para as 106 obras que coube a ela escolher, destaca-se que deveriam integrar a seleção, conforme orientação conferida pela FNDE, “[...] as Obras Altamente Recomendadas e Premiadas”, tendo por principal critério de escolha “[...] a qualidade do livro, observando-se, em iguais condições, texto, imagem e projeto gráfico” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014).

Tais critérios, no entanto, não se apresentam nos documentos oficiais do MEC relativos ao edital do PNBE/99, tendo este dado sido obtido em documento divulgado pela própria página eletrônica da Fundação. Entre os títulos selecionados pela FNLIJ, constaram textos de ficção e não-ficção, distribuídos entre os gêneros

⁴³ Criada em 1968, com sede na cidade do Rio de Janeiro, é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, caracterizando-se como sendo de utilidade pública federal, de caráter cultural técnico-educacional (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014).

da narrativa clássica, narrativa contemporânea, poesia e teatro, além de livros para a alfabetização (série inicial).

Na divulgação dos resultados, a FNLIJ afirmou ter apresentado ao MEC um relatório detalhado sobre a seleção dos títulos, em que foram apontados os critérios pelos quais se guiaram suas escolhas. Cada título selecionado, ainda segundo a instituição, teve o aval de dois pareceres, elaborados por membros votantes da FNLIJ, considerados especialistas em literatura infantil e juvenil. Essa comissão foi integrada por 17 especialistas, no total, distribuídos nas seguintes regiões geográficas brasileiras:

Tabela 3 - Comissão Avaliadora do PNBE 1999. Especialistas da FNLIJ.

COMISSÃO AVALIADORA DO PNBE 1999	
ESPECIALISTAS DA FNLIJ	
ESTADO	Nº DE AVALIADORES
Rio de Janeiro	10
São Paulo	01
Distrito Federal	01
Minas Gerais	02
Rio Grande do Sul	01
Goiás	01
Espírito Santo	01

Fonte: FNLIJ, 2014.

Os pareceres emitidos – totalizando 212 - pelos avaliadores da Fundação foram disponibilizados, com prévia autorização do MEC, para a livre consulta do público em sua página na Internet, na tentativa de contribuir, segundo a instituição, com a formação leitora dos professores.

As justificativas que acompanharam as avaliações dos livros basearam-se em documentações nacionais e internacionais que defendem “[...] os direitos de acesso ao conhecimento da humanidade como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança, a Constituição Brasileira e o

Estatuto da Criança e do Adolescente” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014).

Foram contempladas, nesta seleção, 41 editoras, 87 escritores nacionais, 19 escritores estrangeiros, 64 ilustradores nacionais, 16 ilustradores estrangeiros e 15 tradutores. Essa variedade, afirmou a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (2014), visou atender primeiramente os interesses das crianças, provocando-lhes a curiosidade e dando-lhes “uma pequena mostra da produção editorial brasileira de qualidade”.

A Fundação garantiu contemplar também os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, por seu turno, distribuem-se em seis áreas: 1. Ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade); 2. Orientação Sexual (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, doenças sexualmente transmissíveis); 3. Meio Ambiente (sociedade e meio ambiente, ciclos da natureza, manejo e conservação ambiental); 4. Saúde (vida coletiva, autocuidado); 5. Pluralidade Cultural (pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, pluralidade cultural e cidadania, o ser humano como agente social e produtor de cultura); e 6. Trabalho e Consumo (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; direitos humanos, cidadania; meios de comunicação de massas, publicidade e vendas) (BRASIL, 2002).

Considerando valorosos os critérios que a FNLIJ ressalta ter empregado para a seleção das obras, especialmente por elencarem quesitos que seriam importantes para a valorização do elemento afro na literatura infantil, realizamos uma breve pesquisa, na página eletrônica da instituição, para verificarmos os títulos aprovados.

Entre os 106 livros escolhidos para integrarem os acervos do PNBE 1999, constatamos a existência de apenas 7 (sete) que trazem personagens negros – principais ou secundários - em seus enredos. São as seguintes obras: “Coisas de Menino” (GANEM, 1997); “Mitos: o folclore do Mestre André” (XAVIER, 1997); “Minhas Memórias de Lobato” (SANDRONI, 1997); “Meu Livro de Folclore” (AZEVEDO, 1997); “Nó na Garganta” (PINSKY, 1998); “Praça das Dores” (LOUZEIRO, 1994); e “Tanto, tanto!” (COOKE, 1997).

Facilmente, apenas pela leitura dos títulos, percebe-se que dois dos livros citados remetem os negros ao folclore e credices populares: a figura do Saci Pererê, por exemplo – que, a propósito, também participa das obras infantis de

Monteiro Lobato – aparece tanto no texto de Xavier (1997) quanto no de Azevedo (1997).

Ainda entre esses sete títulos propostos pela FNLIJ ao PNBE, três deles remetem os negros a papéis marginalizados: são pobres, favelados, moradores de rua, praticantes de delitos ou vítimas de discriminação no ambiente social - em contexto, enfim, de mazela ou em situações depreciativas.

“Praça das Dores” (LOUZEIRO, 1994), conforme trecho de um dos pareceres, emitido pelo especialista da FNLIJ Francisco Aurélio Ribeiro, trata-se de “[...] obra que retrata com fidelidade e realismo o cotidiano das crianças e jovens desassistidos que perambulam pelas ruas das grandes cidades brasileiras” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014), embora, no segundo parecer, Eleonora Cretton Abílio enfatize que o autor consegue, por meio do livro, “[...] romper com o ponto de vista dominante, que vê a criança de rua como um delinquente [...]” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014).

Porém, mesmo que textos e imagens tenham o intuito de ressignificar, por ótica positiva, o elemento afro dentro das narrativas infantis, há de se observar, como nos atentam Pires; Sousa; Souza (2005, p.1), que, para o livro ser uma obra de referência, de representatividade negra, “[...] não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos. É importante levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração”⁴⁴.

Em “Coisas de Menino” (GANEM, 1997), os personagens negros seguem inseridos em enredo de marginalização, numa narrativa desenvolvida em dois planos, assim sintetizados pela avaliadora Elisabeth Vasconcellos: tem-se o “[...] espaço da classe média, protagonizado por Clarice; e o espaço da favela e da marginalidade, protagonizado por Olho-de-Boi. Os dois planos se cruzam por “[...] Ivonete, empregada [...] dos pais de Clarisse, irmã de Olho-de-Boi” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014). Ainda nesse mesmo parecer, a especialista esclarece que

⁴⁴ Não chegamos a adentrar a referida obra de Louzeiro (1994) no todo – texto e ilustrações - para refletir se, de fato, trata-se de título de referência à valorização da negritude - uma vez esse livro não estar no foco principal de nosso estudo. De toda maneira, destacamos o quão relevante é o apontamento de Pires; Sousa; Souza (2005) para a reflexão sobre qualquer literatura que aporte a temática afro ou contendo personagens negros.

Para acompanhar o desenrolar dos diferentes planos, a narradora emprega uma linguagem própria para cada um. A da marginalidade é cheia de gírias usadas pelos pivetes dos morros do Rio de Janeiro e traz um tom amargo e sombrio; a outra dá conta do dia-a-dia de uma família de classe média, com suas preocupações, seus desejos e suas diversões: às vezes é bem-humorada, outras vezes registra nervosismo, outras vezes, ainda, denuncia o autoritarismo masculino (como certas falas do pai de Clarisse). Há, ainda, cenas de intenso humor, como a do detetive que fala em inglês. A linguagem constitui, enfim, um dos pontos altos da obra (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014).

Chama-nos a atenção este último parecer: a “margem” é vinculada às gírias, aos “pivetes”, aos morros e favelas, às colorações escuras, sombrias. O centro, por sua vez, aparece descrito por desejos e diversões, oscilante entre emoções – ora boas, ora ruins, em cenas bem humoradas ou de nervosismo. Ressaltamos, aqui, como o vocábulo “negro” facilmente associa-se a significações negativas, estando não somente atrelado às pessoas negras, mas também, por exemplo, a situações ruins ou de ausência, a sentimentos de ordem negativa, a cenários que traduzem o temor ou a perversidade. Quando se faz uma simples busca aos dicionários pela palavra “negro”, o que se encontra não foge a resultados do tipo:

adj. Que é de cor muito escura; preto, sombrio. / Física. Ausência absoluta de cor. / Fig. Triste, melancólico; funesto: dia negro. / Odioso, perverso, mau: alma negra. / &151; S.m. Pessoa da raça negra; preto. / Fig. Escravo. // Fam. Trabalhar como um negro, trabalhar sem descanso. [...] (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2014).

Analisando os insultos raciais empregados contra as pessoas negras, Guimarães (2002) destaca que o próprio termo que as designa como grupo social - “negro” ou “preto” – já se constitui, por si mesmo, como pejorativo, podendo até ser empregado sinteticamente, sem a necessidade maior de adjetivos ou qualificativos.

“Negro” ou “preto” passam, pois, a ser uma síntese verbal para toda uma constelação de estigmas referentes a uma formação racial identitária. Mais que o termo, a própria cor adquire tal função simbólica, estigmatizante, como bem demonstram os sinônimos listados em dicionários de língua vernácula: sujo, encardido, lúgubre, funesto, maldito, sinistro, nefando, perverso etc. O estigma pode estar tão bem assentado que é possível, por exemplo, a um negro se sentir ofendido por uma referência tão sutil quanto esta: “também, olha a cor do indivíduo” (GUIMARÃES, 2002, p.173).

E é justamente a cor da pele que impõe à personagem de “Nó na Garganta” (PINSKY, 1998) o racismo mal disfarçado de uma sociedade brasileira que se apresenta como “cordial”. Em trecho da avaliação da obra, feito para a FNLIJ pela

avaliadora Laura Sandroni, a personagem Tânia – ainda que assuma a posição de protagonista -, é, logo de início, caracterizada no parecer como “negra e pobre”. “Seus pais são pessoas humildes, calejadas pela vida e resignadas. Fingem que não ouvem as agressões, agarradas ao pouco que têm e que consideram suficiente”. Contudo, a personagem, na visão da avaliadora, “É corajosa, e se defende dos ataques gratuitos das outras crianças com todas as forças. Mas sofre profundamente a discriminação que lhe é imposta” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014).

Raramente na Literatura infanto-juvenil, portanto, veem-se negros em enredos envolvendo situações de amor, aventura, viagens, festas... “Nas poucas histórias em que eles ganham destaque, são pobres e tristes, na melhor das hipóteses” (LIMA, 2000, p. 53).

Um único livro entre aqueles sete selecionados destoou do repertório “comum” de enredos quando envolvendo personagens negros, em que, enfim, eles aparecem fora dos padrões diminutos que normalmente os caracterizam. Trata-se de “Tanto, tanto!”, obra de autoria estrangeira (COOKE, 1997), que, conforme parecer emitido por Maria José Nóbrega, “Retrata o cotidiano de uma família negra de classe média, raridade nas páginas dos livros para crianças publicados no Brasil” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014). Os personagens negros finalmente aparecem em cenário de afetividade, de celebração, de descontração – e em que, caso fossem brancos, certamente não seria coisa de causar qualquer surpresa ou estranhamento ao leitor ou mesmo aos avaliadores da obra.

Embora neste edital não tenha sido selecionada nenhuma obra de autoria de Monteiro Lobato, ocorreu a escolha de um livro que é uma espécie de biografia sobre o autor voltada ao público mirim. Trata-se de “Minhas Memórias de Lobato” (SANDRONI, 1997), em que a boneca Emília é a condutora principal da narrativa, revelando segredos e curiosidades a respeito do escritor.

A obra, vencedora de três prêmios já em sua primeira edição⁴⁵, sendo dois deles concedidos pela própria FNLIJ, é apresentada, em parecer de Ninfa Parreira, como sendo de diálogos bem construídos, que prendem a atenção das crianças. “[...] é uma biografia inédita, [...] daquele que é considerado o Pai da literatura infantil

⁴⁵ Lâurea "Altamente Recomendável para a Criança"- FNLIJ -1997; Prêmio Ofélia Fontes - "O melhor para a Criança" - FNLIJ -1997; e Prêmio Jabuti - Categoria Infantil – 1997.

brasileira. [...] uma publicação importante para as escolas, principalmente por se tratar de Monteiro Lobato - grande criador e educador brasileiro” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2014).

Ao que parece, este título recebido por Lobato – o “Pai” da Literatura infantil brasileira – deveras pesa nas seleções anuais do PNBE. Embora não tenhamos tido acesso, como ocorrido em relação aos editais de 1997 e 1999, aos nomes dos integrantes das comissões avaliadoras – uma vez que, em tese, eles só são divulgados às editoras concorrentes ao Programa⁴⁶ -, podemos perceber como Monteiro Lobato segue entre as escolhas favoritas dos selecionadores desta política nacional de formação de acervos. Entre as obras do autor inseridas no PNBE, encontramos as seguintes:

- **PNBE 1997/1998:**

1. Urupês
2. Cidades Mortas
3. Reinações de Narizinho
4. Caçadas de Pedrinho
5. O Saci
6. Memórias de Emília
7. Emília no País da Gramática
8. Aritmética da Emília
9. Fábulas
10. Histórias Diversas
11. Histórias de Tia Nastácia
12. Peter Pan
13. Viagem ao Céu
14. O Poço do Visconde
15. O Picapau Amarelo
16. Aventuras de Hans Staden

⁴⁶ O que sabemos é que, desde que o PNBE foi instituído, coube à SEB/MEC coordenar o processo de avaliação das obras de todas as suas edições, num trabalho conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir de 2005, a SEB/MEC passou a realizar esse trabalho em parceria com universidades públicas. O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG (Ceale/FaE/UFMG), por exemplo, participa como avaliador, ininterruptamente, desde 2007.

17. Dom Quixote das Crianças
18. Geografia de Dona Benta
19. A Chave do Tamanho
20. A Reforma da Natureza
21. O Minotauro
22. Os Doze Trabalhos de Hércules
23. Histórias do Mundo para Crianças
24. Serões de Dona Benta
25. História das Invenções

- **PNBE 2009:**

1. Memórias da Emília
2. O Picapau Amarelo
3. Viagem ao Céu
4. Negrinha

- **PNBE 2010:**

1. Reinações de Narizinho
2. O Grito da Selva

- **PNBE 2011:**

1. Caninos Brancos
2. Jacala, o crocodilo
3. Histórias de Tia Nastácia

- **PNBE 2012:**

1. Memórias de Emília
2. Fábulas

- **PNBE 2013:**

1. A Chave do Tamanho
2. A Reforma da Natureza
3. O Minotauro
4. Cidades Mortas

Na página eletrônica do PNBE, somente estão disponibilizadas as listagens com os títulos das obras selecionadas do ano de 2006 em diante. Relativo aos anos anteriores, encontramos apenas dados financeiros e quantitativos.

No ano de 2006, embora não tenhamos encontrado obras do autor, há um livro biográfico sobre ele, “Monteiro Lobato - um brasileiro sob medida”, de autoria de Marisa Lajolo, uma das vozes mais proeminentes contra o MN no embate discursivo alvo deste nosso estudo. Algo similar ocorreu em 2009, com a seleção de “Juca e Joyce - Memórias da neta de Monteiro Lobato”, de autoria de Marcia Mascarenhas de Rezende Camargos – outro nome consagrado entre os agentes hegemônicos da discussão.

Em 2007, não houve distribuição do Programa e, entre os anos a que esta pesquisa teve acesso aos dados sobre os títulos, apenas 2008 não apresentou obras de Lobato ou biografias sobre ele.

Um ponto que nos chamou a atenção, a partir desses dados levantados, é que há títulos que se repetem duas, três vezes, como é o caso de “Memórias de Emília” que, já tendo sido selecionado no primeiro edital, voltou em 2009 e, poucos anos depois, novamente em 2012.

Interessante também frisar que, mesmo após as denúncias de racismo sobre a obra do autor – e que, em muitos discursos do MN, como veremos mais adiante, se estenderam também “ao” autor -, ele seguiu figurando normalmente entre as escolhas para a composição das bibliotecas escolares do PNBE. Para explicitarmos melhor nossa preocupação em relação a isso, selecionados alguns trechos, brevemente contextualizados por nós, de “Memórias de Emília” (LOBATO, 1964), livro que, como mencionamos, constou já em pelo menos três edições do Programa:

Quadro 1 - Trechos de “Memórias de Emília”

Memórias de Emília	
Página	Trecho
246	Emília, após tecer elogios sobre o animal vaca – de docilidade infinita”, “bondosa”, de modo que julga injusto o termo “vaca” ser usado como insulto: “[...] A vaca é tudo isso que acabo de dizer e ainda muito mais. No entanto, se você comparar a mais suja negra da rua com uma vaca, dizendo: ‘Você é uma vaca’, a negra rompe num escândalo medonho e se estiver armada de revólver dá tiro [...]”
277	Quando da fuga de um anjinho que havia caído no Sítio – e o qual as crianças pretendiam lá mantê-lo para sempre -, Narzinho e Pedrinho choram; Emília, não: “[...] Apenas enfureceu-se contra Tia Nastácia. – ‘Aquela burrona! Prometeu que cortava a asinha dele e não cortou. Agora, está aí...’. Foi correndo à cozinha tomar satisfações [...]”.
277	Emília, na cozinha, a insultar Tia Nastácia: “[...] Perdemos o anjinho por sua culpa só. Burrona! Negra beijuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo”.
277	Emília explicando a Dona Benta o ocorrido, e a culpa que conferia à Nastácia pela fuga do anjo: “- Esta burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo insisti. E ela, com esse beijão todo: ‘Não tenho coragem... É sacrilégio...’. Sacrilégio é esse nariz chato”.

Fonte: LOBATO, 1964. Contextualização de nossa autoria.

Pelos trechos destacados, percebemos que não é só em “Caçadas de Pedrinho” que Tia Nastácia é sujeita à adjetivação pejorativa e de cunho racista. Restaria, pelo menos, nos perguntar que atenção têm dado os avaliadores aos demais títulos de Lobato selecionados para o PNBE após 2010, ano da denúncia de “Caçadas de Pedrinho”, e que cuidado têm conferido os responsáveis pelo PNBE às escolhas de seus avaliadores.⁴⁷

⁴⁷ Para Arena e Lopes (2013, p.1171), por exemplo, “Não bastam as recomendações dos responsáveis pelo PNBE a seus avaliadores para mapear referências preconceituosas às relações étnicas [...]”. Avanços significativos, nesse sentido, somente ocorrerão “[...] se as recomendações, tomadas como tendências por escritores e editoras, tematizarem a existência de personagens protagonistas não-brancos”.

Considerando-se Monteiro Lobato como o ápice da Literatura infantil entre os esforços para a nacionalização dos acervos brasileiros em meados do século XX (GRAMMONT, 2005), perguntamo-nos que “monumento”⁴⁸, afinal, seria ele nos arquivos da nação - e o que isso representaria no contexto atual de formação das bibliotecas públicas do PNBE. Tentaremos refletir sobre essas questões nos Capítulos III e IV, quando da análise discursiva dos participantes de nosso problema.

2.4 O PNBE como campo

Tendo sido feitas algumas considerações sobre o PNBE, interessa-nos, a partir de agora, descrever que elementos o configuram como “campo” – conforme a teoria de Bourdieu – e qual a sua lógica de funcionamento, de que emergiu nosso problema e em que o nosso problema, por seu turno, interferiu na lógica desse campo.

Conforme a descrição que fizemos anteriormente sobre o Programa, podemos logo destacar que se trata de um espaço (campo) relativamente autônomo: possui suas regras específicas – editais de seleção das obras, regras para o aceite das editoras, critérios para a composição das bancas avaliadoras (em que, ainda que com as poucas informações que obtivemos, depreende-se que os avaliadores sejam especialistas da área literária ou educacional) etc.

Tia Nastácia era, até então, dentro deste campo, um objeto pertencente à dimensão discursiva dominante. Como este campo tem determinados critérios (editais, em específico) que rejeitam a participação de literatura racista, concluímos que o discurso do agente dominante do campo, ao selecionar a obra lobatiana (na qual Nastácia se insere) para participar dele, negou a existência de tratamento racista à personagem. Essas disposições específicas dos agentes – que classificam, por exemplo, o que é considerado racismo ou não – formam o seu *habitus*.

No campo, todos estariam de acordo com estas regras classificatórias, sendo a opinião consensual entre os agentes – formada a partir de seus *habitus*, de que não há racismo sobre Tia Nastácia - chamada de doxa. Parte da doxa é formada

⁴⁸ “O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 1992, p.536).

pela *illusio*, um elemento não-consciente, que opera a manutenção das crenças compartilhadas pelos agentes e que garante a boa manutenção do campo.

No entanto, com a entrada de um novo agente no campo (o MN), o objeto “Tia Nastácia” foi posto em disputa, uma vez que este agente questionou as regras existentes naquele espaço (desestabilizando o agente dominante), especificamente as que tratam das categorias e conceitos de raça e racismo – oriundas de seu *habitus* diferente do daquele grupo.

Na disputa pelo objeto, os agentes movimentaram suas formas de capital, as quais determinaram suas posições no campo. No caso em específico de que estamos tratando, o capital simbólico se sobressaiu e especialmente no agente dominante (que possui esse capital mais do que o MN o possui), uma vez que ele opera rituais de “prestígio”, de “reconhecimento”. Os discursos dominantes se apropriaram desses elementos tanto para se munir em defesa de Lobato – um “clássico”, um “cânone”, um “ícone” cultural brasileiro, o “maior representante” da literatura infantil no Brasil -, como para verterem defesa a eles mesmos dentro do campo – são especialistas em literatura, especialistas na vida e obra do autor; “podem”, então, falar por ele; “sabem” classificar a boa literatura.

Assim, os agentes dos dois grupos puseram-se em luta pela apropriação/redefinição daquele capital específico. Veremos, nos capítulos seguintes (III e IV), como esses elementos se entrelaçaram à dimensão discursiva – tomada a partir da teoria de Fairclough –, reconfigurando o campo do PNBE.

CAPÍTULO III

ANALISANDO O PRE-TEXTO: O MOVIMENTO NEGRO E AS DENÚNCIAS DE RACISMO NO PNBE

Neste capítulo, analisamos os discursos produzidos no campo de poder da política de constituição de acervos do PNBE a partir da entrada de novos atores, os quais trouxeram as denúncias de racismo sobre Tia Nastácia. Tal campo, até então dominado por atores brancos, teve seu equilíbrio desestabilizado com a chegada dos atores integrantes do Movimento Negro, que questionaram a unidade discursiva dos monumentos participantes deste espaço. Evocaram, no protagonismo do debate, Tia Nastácia como “gente”, denunciando o traço racista, conferido por Lobato, que animaliza a personagem. Por conseguinte, a escolha feita pelo Programa destoaria do momento contemporâneo de ampla discussão sobre as práticas racistas e a valorização da diversidade étnico-racial.

Para isso, iniciamos com uma ligeira descrição da trajetória histórico-política do Movimento Negro no Brasil, atendo-nos, no entanto, à sua fase mais recente – esta em que se encontram inseridos os atores negros (MN) analisados para o nosso estudo. Entrelaçaremos as lutas dos movimentos negros principalmente ao campo educacional.

Tendo contextualizado esses novos atores, voltamo-nos para os pormenores da denúncia sobre preconceito racial em Tia Nastácia, analisando alguns dos discursos utilizados para questionar as regras de consagração para a obra do autor impostas pela hegemonia do campo.

Na contrapartida, apresentamos a principal reação do dominante, cuja análise da produção discursiva aprofundamos no próximo capítulo (IV).

3.1 O Movimento Social Negro contemporâneo no campo do PNBE

Será que um professor consegue ler isso com naturalidade, abrir um livro e ler que Tia Nastácia subiu na árvore ‘como uma macaca de carvão’? Será que ele consegue usar esta expressão [...] e não perceber [...] que ele tá reforçando a discriminação de um grupo que, historicamente, é discriminado e que, historicamente também, viemos trabalhando pra que esta situação se modifique? [...] o Movimento Negro e as pessoas que estão na Educação dentro da questão negra, há anos a gente aponta Monteiro Lobato. [...] Tem um trabalho, nesse sentido, já antigo, e Monteiro Lobato faz parte desse material de estudo, da militância [...] (Ana Gomes, em entrevista à rádio AM MEC, 2011).

[...] eu travei contato com esta questão do racismo em Monteiro Lobato no início dos anos 80, com um livro de um especialista inglês chamado David Brookshaw⁴⁹ [...], em que ele já mostrava esse ‘ódio’ do Lobato à mestiçagem [...]. O que nós estamos fazendo agora é ‘desnaturalizar’. [...] As pessoas leem Monteiro Lobato e [...] essas ofensas e acham isso natural, porque isso faz parte da vida delas [...]. E quando você apresenta o problema, problematiza essas expressões... ‘Peraí, isso não é natural!’ [...] (Carlos Alberto Medeiros, em entrevista à rádio AM MEC, 2011).

Os trechos⁵⁰ acima apresentados, extraídos do corpus de entrevistas utilizado nesta pesquisa, são pertinentes para situarmos o Movimento Negro no cenário atual da luta antirracista, especificamente dentro do campo de poder sobre o qual buscamos nossa reflexão – o PNBE – e tendo por objeto de disputa a personagem lobatiana Tia Nastácia.

Conforme destacam ambas as falas, produzidas por militantes do MN⁵¹ em entrevistas que transcrevemos, os recentes apontamentos de racismo na literatura de Monteiro Lobato são, na verdade, uma repetição de queixas e indagações anteriores da militância negra. Melhor dizendo, o trabalho histórico dos movimentos negros a que se refere Ana Gomes, de questionamento às imposições raciais hegemônicas, possui raízes antigas, que remetem, de forma mais nítida⁵², ao início da República.

No final do século XIX, o Brasil viveu um momento de mudanças intensas. A escravidão fora extinta em 1888 e, no ano seguinte, o Império – um regime bastante arraigado nas instituições do país - caiu. A partir daí, iniciaram-se os debates sobre

⁴⁹ “Raça e Cor na Literatura Brasileira” (1983). Para Brookshaw (1983, p.71), a abordagem “negrofóbica” de Monteiro Lobato na produção de sua literatura infantil “[...] contribuiu e reforçou, por gerações afora, o estereótipo do negro como criatura fundamentalmente ilógica”. Além disso, “O nacionalismo racista de uma literatura exemplarmente representada por Monteiro Lobato respeitava o negro enquanto ser selvagem, autêntico e tragédia biológica, porém odiava-o no que dizia respeito ao contato com o branco” (BROOKSHAW, 1983 apud LIMA, 2006, p.6).

⁵⁰ Fairclough (2001) aponta uma diversidade de maneiras de se transcrever falas, com diferentes graus de detalhes, mas que, em nenhuma das opções escolhidas, se poderia mostrar “tudo” de uma só vez. A escolha pelo tipo de transcrição, segundo o autor, deve considerar a natureza do projeto, as questões da pesquisa e que tipos de características se quer mostrar. Nas transcrições que realizamos, optamos por suprimir as marcas de oralidade, as justaposições entre os falantes, as pausas, os silêncios. Embora tais elementos consistam em conteúdo rico para a análise discursiva, necessitaríamos de um maior e mais aprofundado espaço para inseri-los na discussão, não cabendo ao que nos propomos fazer para este estudo.

⁵¹ Já os apresentamos em notas de rodapé na Introdução, junto aos demais participantes das entrevistas utilizadas.

⁵² Dizemos “de forma mais nítida” em referência às fases de organização dos movimentos negros na República (DOMINGUES, 2007), porque é sabido que os negros nunca estiveram passivos às condições degradantes a que foram submetidos desde o período da escravidão. Abdias do Nascimento (2000), por exemplo, compreende os movimentos negros brasileiros - enquanto frentes de resistência à violência escravocrata e à discriminação racial – como existentes desde que foram traficados como escravos, para o Brasil, os primeiros negros. Machado (2014) revela compreensão semelhante, ao afirmar que “O entendimento é de que a expressão Movimento Negro abarque as manifestações de protesto ou afirmação negra ocorridas desde os porões dos navios negreiros”.

a inserção da imensa mão-de-obra, agora livre, no mercado de trabalho e os critérios relativos à sua cidadania (SCHWARCZ, 2001), os quais passaram pela manutenção da hierarquia hegemônica e da inferioridade dos negros (MUNANGA, 2005). De acordo com Oliveira (2010, p.40-41):

É assim que a elite da época faz uso das correntes científicas já em desuso na Europa⁵³ e [...] prossegue os projetos de exploração e extirpação da população negra. Seguem-se [...] dois caminhos: 1) ações políticas estatais com vistas à imigração de europeus para substituir os recém-libertos e, concomitantemente 2) o genocídio destes, por meio da perseguição física, religiosa, cultural e ideológica [...].

Logo que proclamada a República, diferentes pensadores, calcados no discurso do racismo científico, buscaram justificativas para “embranquecer” a população brasileira, difundindo o discurso – o qual adentraria o século XX - de que somente uma população branca estaria apta a construir uma nação progressista.

Foi na primeira metade do século XX que Lobato, o autor foco da denúncia do Movimento, iniciou sua publicação infantil. Combinante com as ideias eugênicas promovidas pela elite de seu tempo, o autor se demonstrava um simpatizante delas⁵⁴ e um admirador da Ku Klux Klan⁵⁵, como pode ser verificado, por exemplo, na série de correspondências⁵⁶ que trocou com o seu amigo Godofredo Rangel no período.

⁵³ Como esclarece Schwarcz (2001), neste período, o modelo racial de análise é “ressuscitado” no Brasil. Permitindo naturalizar diferenças sociais, políticas e culturais, ele servia aos propósitos de embranquecimento da ideologia dominante, já que na Europa, nesse mesmo tempo, os autores do darwinismo social caíam no ostracismo. Tudo indica uma seleção interessante ao discurso hegemônico, e não a mera cópia da teoria, visto que, sobre a questão racial, tomaram-se no Brasil somente as partes da teoria que melhor cabiam para mascarar uma discussão verdadeira sobre as questões da cidadania.

⁵⁴ Discorrendo sobre a polêmica em torno do caso, Sodré (2011), em artigo no Observatório da Imprensa, afirma que “[...] é preciso deixar claro [...] de uma vez por todas o seguinte: Monteiro Lobato era um racista confesso, seu ódio aos negros não é nada que se deduza por interpretação de seu texto ficcional. [...] É lamentável fingir inocência ou alegar que o racismo brasileiro é diferente, é ‘afetuoso’. Aí estão publicadas as cartas ao amigo Godofredo Rangel, em que Lobato se perguntava como seria possível ‘ser gente no concerto das nações’ com aqueles ‘negros africanos criando problemas terríveis’. Que problemas? Simplesmente serem negros, serem o que ele chamava de ‘pretalhada inextinguível’ [...]”. Para Medeiros (2011), em texto publicado no mesmo veículo, “[...] Lobato era um militante da eugenia, pseudociência associada às raízes do nazismo que, segundo ele, deveria ser difundida sutilmente pela escrita”.

⁵⁵ Organização racista fundada no final do século XIX nos EUA. “[...] País de mestiços onde o branco não tem força para organizar uma Kux-Klan é país perdido [...]. [...] tivéssemos aí uma defesa dessa ordem, que mantém o negro no seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa carioca – mulatinho fazendo o jogo do galego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destroem [sic] a capacidade construtiva” (LOBATO, 1944).

⁵⁶ As cartas pessoais encontram-se em “A Barca de Gleyre”, organizada por Lobato, publicada pela primeira vez em 1944. Na sucessão de edições, passagens “comprometedoras” foram suprimidas. “Essa intervenção editorial aparenta a tentativa de apagamento de informações relativas ao escritor e problematizam ainda mais a discussão sobre suas ideias raciais, pois demonstra um esforço por moldar a imagem pública de Lobato a partir de suas declarações” (PORCIÚNCULA, 2014, p.85).

Em uma dessas cartas, o autor desabafou sua frustração com a “mestiçagem” brasileira e com os “consequentes” problemas trazidos pelo negro africanos – os possuidores, segundo ele, de todas as “formas e má-formas”, “menos a normal”:

[...] dizem que a mestiçagem liquefaz essa cristalização racial que é o caráter e dá uns produtos instáveis. Isso no moral – e no físico, que feiúra! Num desfile, à tarde, pela horrível Rua Marechal Floriano, da gente que volta para os subúrbios, que perpassam todas as degenerescências, todas as formas e má-formas humanas – todas, menos a normal. Os negros da África, caçados a tiro e trazidos à força para a escravidão, vingaram-se do português de maneira mais terrível – amulatando-o e liquefazendo-o, dando aquela coisa residual que vem dos subúrbios pela manhã e reflui para os subúrbios à tarde. E vão apinhados como sardinhas e há um desastre por dia, metade não tem braço ou não tem perna, ou falta-lhes um dedo, ou mostram uma terrível cicatriz na cara. “Que foi?” “Desastre na Central.” Como consertar essa gente? Como sermos gente, no concerto dos povos? Que problema terríveis o pobre negro da África nos criou aqui, na sua inconsciente vingança!... (LOBATO, 1944, p.133).

Também nesse período, o movimento social negro⁵⁷ começou a organizar-se. Insatisfeitos com a lei da abolição, que forjou uma suposta igualdade entre os brasileiros, parcela da população negra iniciou uma série de protestos, que impulsionaram os movimentos negros no Brasil.

Já na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira (DOMINGUES, 2007, p.121).

Entre os quesitos de acesso à cidadania negados aos negros, dentro da falácia da igualdade pregada pela elite, o acesso à educação, por exemplo, fez-se numa das fontes de poder a serviço da manutenção da superioridade dos brancos (BARROS; JAMBEIRO; BORGES, 2005).

⁵⁷ Pinto (1993 apud DOMINGUES, 2007, p.101) compreende o movimento social negro como sendo “[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”. Dentro disso, “[...] a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas”. No entanto, as conceituações para “movimento negro” são diversas e diferem, por vezes, tanto em sua origem histórica como na abrangência dos conceitos. Para diferentes percepções sobre o termo, sugerimos Santos (1985); Nascimento (2000) e Pereira (2007).

Nos anos de 1930, as ideias de nacionalidade e de identidade nacional saíram do campo do embranquecimento para transitar com maior força nos domínios da mestiçagem. A mistura biológica e cultural entre negros, índios e brancos foi consagrada como uma exitosa representação tri-híbrida da nação brasileira (COSTA, 2004). Tia Nastácia⁵⁸, nesse contexto, seria:

[...] o símbolo do desejo de incorporação pacífica do negro na sociedade branca. Tese da mestiçagem sem trauma, defendida por Plínio Salgado, Cassiano Ricardo e Gilberto Freyre, que paternalizam as relações entre negros e brancos passando por cima dos conflitos de classe, identidade e de peculiaridades étnicas (KHÉDE, 1986, p.88).

Num segundo período (1945-1964), o Movimento Negro passou a atuar com maior veemência nos campos político, educacional e cultural, retomando algumas ações, iniciadas na fase anterior, pela conquista dos direitos civis (DOMINGUES, 2007). No entanto, este segundo período não obteve a mesma força de luta que o anterior.

Entre os movimentos que conseguiram maior destaque nesta fase, esteve a União dos Homens de Cor (UHC) que, na segunda metade da década de 1940, já possuía representação em, ao menos, 10 estados brasileiros. Entre suas atividades, constavam aulas de alfabetização para a população negra, além da publicação de jornais próprios, assistência jurídica, promoção de debates sobre a questão racial na imprensa, entre outros (DOMINGUES, 2007).

Já no primeiro artigo de seu estatuto, encontramos a finalidade de empoderamento do negro na sociedade, que passaria pelo acesso à educação formal. A entidade, por meio de sua atuação, objetivava:

[...] elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades (DOMINGUES, 2007, p.108).

⁵⁸ Ainda no início do XX, a Literatura infantil brasileira começou a delinear sua identidade e, nisso, os personagens de Monteiro Lobato logo incorporaram o “caráter nacional”. O “ícone da brasilidade” traduziu-se na apresentação de personagens e temas que “[...] recuperassem uma tradição oral presente no imaginário social do país e que, ao mesmo tempo, falasse sobre seu patrimônio cultural”. Assim, “[...] a temática racial torna-se constante nas obras escritas entre as décadas de 1920 e 1940, por meio da presença de personagens negros, associados às raízes culturais do país” (GOUVÊA, 2005, p.83).

Nos anos de 1970, mesmo sob a vigilância do regime militar, o movimento negro organizado cresceu de forma significativa, junto à efervescência dos movimentos populares, sindicais e estudantis daquela década. Isso porque, em momento anterior, o golpe militar de 1964 representou uma derrota, mesmo que temporária, às lutas políticas da militância negra travadas até então, desarticulando uma coalizão de forças que já se formava no enfrentamento ao “preconceito de cor” no país (DOMINGUES, 2007).

A fundação do Movimento Negro Unificado – MNU -, em 1978, e o ato público de seu lançamento, em sete de julho daquele ano, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, repercutiram em âmbito nacional e internacional, e “[...] parecem ter sido responsáveis pela difusão da noção de ‘movimento negro’ como designação genérica para diversas entidades e ações a partir daquele momento” (PEREIRA, 2007, p.238). Assim,

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. [...] A tônica era contestar a ordem social vigente e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: “negro⁵⁹ no poder!” (DOMINGUES, 2007, p 114-115).

No início dos anos de 1980, o MNU – já munido de estatuto, programas de ação, entre outros - defendia uma série de reivindicações mínimas à causa: entre elas, constava a desmistificação da democracia racial brasileira⁶⁰ e a introdução, nos currículos escolares, da História da África e do Negro no Brasil. Foi então nesse período que a militância negra passou a efetivar suas ações no campo educacional de forma mais incisiva e crescente.

⁵⁹ Como parte de seu projeto político, o MNU, para incentivar os negros a assumirem sua posição racial, adotou oficialmente o termo “negro”, destituindo-o da significação pejorativa de que se havia apoderado a classe hegemônica para empregá-lo em discursos racistas. “Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo ‘homem de cor’, por sua vez, foi praticamente proscrito” (DOMINGUES, 2007, p.115).

⁶⁰ Junto ao esforço por desmistificar a nossa falsa democracia racial, o movimento negro inseriu a política hegemônica da mestiçagem entre as “armadilhas” ideológicas alienadoras. Para Francisco (2001, p.128), por exemplo, essa homogeneização inter/classe e intra/classe tem, no discurso da miscigenação e da democracia racial, sua força política e ideológica mais forte, “[...] na medida em que a defesa da futura civilização da morenidade oculta a particularidade étnico-racial e de classe do negro (como grupo econômica, social e politicamente desvalorizado) e, sobretudo, a particularidade étnico-cultural e de classe do branco (como grupo econômica, social e politicamente valorizado)”.

Entre outras reivindicações inseridas no âmbito da Educação, constaram a revisão dos conteúdos preconceituosos inseridos nos livros didáticos; a capacitação dos professores a fim de desenvolverem uma pedagogia inter étnica; e, na literatura escolar, a emergência de uma literatura “negra”, face à literatura de base eurocêntrica predominante. O movimento negro organizado, enfim, “africanizou-se” (DOMINGUES, 2007).

A partir da década de 1990, abriram-se novos horizontes para o Movimento Negro, após longo período de denúncias e debates e em que o governo brasileiro reconheceu a persistência das práticas racistas no país. “Foram [...] anos de lutas nos diversos espaços sociais e acadêmicos, para ‘abalar’ o mito da democracia racial no Brasil” (OLIVEIRA, 2010, p.70). Contudo, o mito ainda persevera em cenário contemporâneo, impactando de forma negativa as relações étnico-raciais e, por consequência, segue interferindo “[...] nos currículos escolares, nos materiais didáticos e nos textos literários” (OLIVEIRA, 2010, p.70). Sendo assim, os personagens negros da literatura também são afetados, uma vez que “[...] são seres não alheios às suas transfigurações estético-ideológicas” (OLIVEIRA, 2010, p.70).

Já na virada do milênio, uma das mais significativas conquistas do Movimento Negro nos espaços da educação de base foi a aprovação e implementação, em 2003, da Lei 10.639, que, tendo alterado a Lei 9394/96⁶¹, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, em todas as escolas públicas e privadas do Brasil.

Para Cavalleiro (2006), uma diversidade de estudos já vinha comprovando que o racismo é fator atuante no fracasso escolar de crianças negras e, dessa forma, a sanção da Lei 10.639/2003 significou um passo importante para a “reparação humanitária” do povo negro brasileiro. A Lei teria aberto caminhos “[...] para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação” (CAVALLEIRO, 2006, p.21).

No entanto, há mais de uma década da implementação da Lei 10.639/2003, desconhecemos sob que “pesos e medidas” ela vem sendo aplicada nas escolas brasileiras e em seus respectivos materiais didáticos e paradidáticos. Se pensarmos nas aquisições literárias feitas pelo PNBE, temos em mente que as escolhas

⁶¹ Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

operadas pelos avaliadores do Programa deveriam, obrigatoriamente, respaldar-se naquela lei, assim como na demais legislação antirracista do país (Lei 7.716, “Caó”, que define crimes de racismo; Estatuto da Igualdade Racial, que coíbe práticas racistas e estabelece políticas para diminuir as desigualdades sociais entre os diferentes grupos étnico-raciais).

Quando o MN questionou a inserção, no PNBE, de literatura lobatiana contendo passagens racistas, que vertem Nastácia em uma imagem estereotipada, não sabemos até que ponto a legislação atuou nessa escolha. Também pairam dúvidas sobre em que medida os responsáveis pelo Programa (cientes dessa legislação), ao escolherem obras literárias destinadas a crianças – negras em especial, pois que maioria nas escolas públicas⁶² – que fixam o negro, do ponto de vista racial, em lugar de desprestígio, contribuem para a perpetuação do racismo institucional escolar.

Para Bhabha (1998), o estereótipo não se constitui numa simplificação somente por ser uma representação falsa de uma realidade. Ele é uma simplificação porque é uma forma de representação “presa”, fixa que, ao negar o jogo da diferença (negação permitida através do Outro), “[...] constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais” (BHABHA, 1998, p.117). No caso da diferença racial e cultural, a pele atua como o significante-chave no estereótipo (BHABHA, 1998).

Falando do questionamento do MN nas instâncias judiciais por conta da aprovação da obra de Lobato pelo Programa, Marisa Lajolo, na entrevista para a Univesp Tv, acredita que, quando a legislação imagina que irá resolver “coisas de cultura”, tem algo “profundamente errado” e que, em outras ocasiões,

[...] o Lobato, coitado, ele já foi até preso. Ele escreveu “O escândalo do petróleo”, que era um livro onde ele acusava, divergia da política getulista do petróleo. Ele foi preso. Antes, os livros dele foram queimados em algumas escolas católicas porque, segundo alguns educadores, o livro pregava o ateísmo. E é interessante a gente pensar que Lobato [...] sempre é perseguido por alguma coisa, né? Eu tenho, pra mim, que é porque o valor maior da obra do Lobato é a independência e a irreverência, e todos os poderes constituídos têm muito medo disso.

⁶² Em 2008, do total de alunos nas escolas públicas, os estudantes pretos e pardos eram 60,7% no primeiro ciclo do ensino fundamental; 59,9% no segundo ciclo do ensino fundamental; e 55,6% no ensino médio (PAIXÃO et al., 2011).

Lajolo, assim, consideraria Lobato, nesse sentido, um “eterno perseguido”. Seria o pensamento do autor, apontado como racista pelo MN – e que levou o grupo a questionar sua obra judicialmente –, aquilo que a professora classifica por “independência e irreverência”? Para José Vicente, a questão que o MN coloca, atualizando o debate para a legislação antirracista vigente no país, é outra:

[...] eu posso ter um pensamento racista? Eu, como cidadão, dentro de um país republicano, de um Estado de direito? Eu posso. O que eu não posso é expressar ou escrever. Porque [...] se tem uma lei dizendo que isso é indevido ou que isso não é permitido, se eu o fizer, eu tô invadindo uma lei. Bom, e quem define então se a minha conduta é uma conduta legal ou ilegal, nessa perspectiva, é uma lei. E essa lei [rege-se] em cima de fundamentos que ela acha importantes, não é? E que relaciona os direitos. [...] “bom, mas é o direito da livre expressão de pensamento ou artística”. Mas daí, o que se diz é o seguinte: “olha, mas, qualquer direito não é um direito soberano. E qualquer direito não é um direito autônomo”. Ele precisa convergir, interagir com muitos outros direitos e, no caso em questão, numa liberdade fundamental, que é a da expressão, ele tem que se relacionar com uma outra liberdade fundamental, ou outro direito fundamental, que é o direito da dignidade da pessoa humana. Que é o direito da honra, da imagem, [...] pessoal ou coletiva, que são valores definidos e determinados na mesma Constituição. A mesma Constituição que garante direitos, garante o direito da expressão, [...] [mas] garante o direito da dignidade – da pessoa humana ou do grupo. Garante o direito [...] da sua identidade (José Vicente, em entrevista à Univesp Tv).

O direito à identidade: é a ideia que nos parece mais importante, nesta fala de Vicente, para representar a reivindicação maior do MN ao inserir-se como parte, à contragosto do agente hegemônico branco, do campo do PNBE. Cientes de estarmos lidando como uma construção histórica, sabemos, pois, estarmos em um campo de poder, que opera relações de domínio.

A formação de identidades tem, por pano de fundo, todo um contexto de lutas sociais dentro deste espaço, em que, inevitavelmente, emergem as desigualdades. Trata-se de um processo de significação, por meio do qual “[...] as afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos e de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p.63).

A reflexão de Vicente é mesmo pertinente, no sentido de que a identidade cultural negra requer reconhecimento legítimo, em que existir não é somente ser reconhecido como “o diferente”, ser reconhecido para ser silenciado, ser reconhecido à margem política da comunidade. “[...] a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença [...]”, pois qualquer unificação que trabalhe no sentido de

“assimilar” o “diferente” “[...] encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra” (BOURDIEU, 1989, p.129).

Para Taylor (1994), a formação da identidade passa necessariamente pelo reconhecimento ou ausência dele, pela percepção que as pessoas constroem de si mesmas ou pela má percepção que os outros têm dela e, ainda, pelas características fundamentais que as definem como seres humanos. Segundo o autor, o não-reconhecimento de uma identidade, ou o seu reconhecimento inadequado, pode se constituir numa forma de opressão, aprisionando pessoas em juízos falsos, “deformados” ou reduzidos.

Conforme Carlos Medeiros na entrevista à rádio AM MEC, se na década de 1930, época em que Monteiro Lobato escreveu “Caçadas de Pedrinho”, o racismo era “aceitável” (não havendo lei que o penalizasse), hoje em dia, não é. Amparado pela atual legislação,

[...] um grupo que é secularmente marginalizado, começa a fazer ouvir a sua própria voz. [...] as relações raciais no Brasil costumavam ser apresentadas da ótica de um dos grupos. Da ótica dos brancos, [...] que era quem produzia esse material. Era quem escrevia os livros, quem [...] produzia as teses acadêmicas. E, agora, nós passamos a dividir este espaço. Isso traz uma outra perspectiva (Carlos Medeiros, em entrevista à rádio AM MEC).

Esta nova perspectiva, apontada por Medeiros, implica no questionamento da cultura hegemônica, reivindica revisão da história conclamada a oficial. E uma vez que a reivindicação do grupo negro - de reconhecimento legítimo à sua identidade - venha amparada pela atual legislação antirracista do país, ela deixa de ser “necessidade” e passa a ser exigência.

Sendo assim, entendemos que não cabe ao MEC, no caso debatido pelo estudo que apresentamos, “optar ou não” por respeitar a diversidade étnico-racial na escolha dos acervos para o PNBE. Historicamente, reconhecer e respeitar a identidade do negro brasileiro não se trata mais de escolha. É lei: exige-se.

3.2 Os Detalhes da denúncia

No dia 30 de junho de 2010, a SEPPIR/PR encaminhou à CEB/CNE uma denúncia questionando a utilização, pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, da obra infantil “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, no

ensino básico de Brasília. O autor da queixa foi Antonio Gomes Costa Neto, técnico em Gestão Educacional daquela mesma Secretaria e, à época, mestrando em Educação na UnB, tendo por linha de pesquisa a “Educação das Relações Raciais”, na área de concentração em “Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude”.

No texto da denúncia – encaminhada por meio do Ofício nº 041761.2010-00, referente ao Processo 0041.0003792010-51⁶³ -, ele apontou a existência de conteúdo racista na obra de Lobato, cujo enredo traria preconceitos e estereótipos contra grupos étnico-raciais.

No processo mencionado, o denunciante apresentou uma análise sobre o livro tomando por referência a 3ª edição, 1ª reimpressão, ano de 2009, da Editora Globo. A queixa feita pelo requerente concentrou-se, de modo mais específico, na personagem feminina e negra Tia Nastácia, a quem as referências a animais - como o urubu, o macaco e outras “feras africanas” –, encontradas em diversos trechos da narrativa, revestiriam de estereotipia o negro e o universo africano.

A crítica feita por Neto baseou-se na legislação brasileira antirracista, a partir da promulgação da Constituição de 1988, na atual legislação educacional e em diversos trabalhos teóricos que apontam a importância e necessidade de “[...] uma literatura antirracista na escola, superando a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas” (GOMES, 2010, p.2).

Diante disso, o requerente, pediu à CEB/CNE que, a partir desta constatação, a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal se abstivesse “[...] de utilizar livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que, em tese”, contivessem “expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e na Educação Superior do Distrito Federal” (GOMES, 2010, p.1).

Antonio Gomes frisou o fato de a publicação da Editora Globo ter tomado algumas medidas para contextualizar o livro de Monteiro Lobato, publicado pela primeira vez em 1933, em relação ao cenário atual. Entre esses cuidados por parte da editora, os leitores foram informados, já na capa do livro, que o texto da obra estaria em conformidade com a nova ortografia da Língua Portuguesa (Decreto nº 6.583/2008). Também trouxe, em nota de apresentação no interior da edição, uma

⁶³ Especificamos os números dos documentos por se tratarem de textos públicos que podem ser consultados por qualquer um que deseje lê-los na íntegra.

explicação sobre os atuais avanços da legislação brasileira para a preservação do meio ambiente, que restringiriam determinados tipos de “caçadas”.

A nota explicativa que contextualizou os leitores da obra sobre a atual proibição da caçada de onças pintadas, espécie ameaçada de extinção no Brasil, é de autoria de Márcia Camargos e Vladimir Sacchetta⁶⁴. Na íntegra, a nota diz o seguinte:

Caçadas de Pedrinho teve origem no livro *A caçada da onça*, escrito em 1924 por Monteiro Lobato. Mais tarde, resolveu ampliar a história, que chegou às livrarias em 1933 com o novo nome. Essa grande aventura da turma do Sítio do Picapau Amarelo acontece em um tempo em que os animais silvestres ainda não estavam protegidos pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), nem a onça era uma espécie ameaçada de extinção, como nos dias de hoje (CAMARGOS; SACCHETTA, 2008, p.9).

Conforme sublinhou o requerente, o mesmo cuidado tomado na obra em relação à contextualização da nova ortografia e da proibição legal da caçada de onças não se realizou, contudo, no que diz respeito à apresentação de estereótipos raciais. A editora não se atentou ou deu importância à tal contextualização, ainda que existam, hoje, uma série de estudos críticos que analisam o lugar do negro na Literatura infantil – inclusive na obra de Lobato - e que “[...] vivamos um momento de realização de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação” (GOMES, 2010, p.3).

Cerca de um mês depois de protocolado aquele primeiro ofício, um segundo, o de nº 047217.2010-63, foi encaminhado à CEB/CNE, contendo cópia da resposta dada pelo presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal, dentro do mesmo processo administrativo aberto pela SEPPIR/PR. De acordo com o documento, este Conselho efetuou uma consulta, junto à Coordenação Geral de Material Didático do MEC, sobre a escolha de “Caçadas de Pedrinho” em consideração aos critérios de seleção do PNBE. Como resposta, obtive um parecer pedagógico de especialistas do MEC.

Para a Coordenação Geral, as obras são escolhidas pelos especialistas “de maneira cuidadosa” (GOMES, 2010, p.3) e afirma que, “[...] naturalmente, como toda leitura escolar, o livro será lido sob a supervisão de um professor”, o qual, considerado pelo MEC como um “[...] leitor maduro, saberá mostrar que trechos

⁶⁴ Jornalista e escritor. Junto com Camargos – quem já apresentamos na Introdução -, assina a autoria do livro “Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia”, ganhador do prêmio Jabuti e do prêmio Livro do Ano, ambos em 1998. Tanto Camargos como Sacchetta são tidos, pela crítica literária, como especialistas na vida e obra de Monteiro Lobato.

isolados não compõem uma obra e que na literatura não é a soma das partes que fazem o todo” (GOMES, 2010, p.3). Sintetizou, ainda, como critérios de avaliação dos editais do PNBE⁶⁵, a qualidade textual, a adequação temática, a ausência de preconceitos, estereótipos ou doutrinação, a qualidade gráfica e o potencial de leitura considerando o público alvo.

Com o auxílio desta resposta, a CEB/CNE considerou coerentes as indagações apresentadas pelo requerente. A queixa protocolada estaria de acordo com o contexto atual do Estado brasileiro, “[...] o qual assume a política pública antirracista como uma política de Estado” (GOMES, 2010, p.4), tendo por base o artigo 5º, inciso XLII, da Constituição Federal de 1988, que prevê a prática de racismo como crime inafiançável e imprescritível. É com base nesta legislação que também se guia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que orienta os currículos das escolas públicas e privadas do Brasil.

Se os critérios de avaliação, ressaltados pela própria Coordenação Geral de Material Didático do MEC, mencionam a proibição de conteúdo preconceituoso, estereotipado ou doutrinário na escolha dos livros para os acervos do PNBE, a CEB/CNE expressou dúvida quanto à validade da escolha de “Caçadas de Pedrinho” para o Programa (GOMES, 2010).

Assim, concordando com a queixa de Neto, elencou cinco ações que deveriam ser tomadas perante o caso, que, em resumo, foram (GOMES, 2010):

a) a formação adequada dos professores para estarem aptos a lidar pedagogicamente e criticamente com obras clássicas que apresentem estereótipos raciais;

b) que a Coordenação Geral de Material Didático do MEC deveria estar atenta ao cumprimento dos critérios de seleção do PNBE, por ela mesma estipulados;

⁶⁵ Os editais do PNBE apresentam os critérios de seleção em três grupos: 1. qualidade do texto, em que “[...] serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem” e em que “Os textos deverão ser eticamente adequados, não se admitindo preconceitos, moralismos, estereótipos”; 2. adequação temática, sendo observados, entre outros, “[...] a capacidade de motivar a leitura, [...] as possibilidades de ampliação das referências do universo dos diferentes públicos [...]”. Novamente, afirma-se que “Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem”; e 3. projeto gráfico, que detalha critérios relativos ao projeto estético-literário das obras, tipos gráficos, equilíbrio entre imagem e texto etc (BRASIL, 2014). No entanto, diferente dos dois primeiros critérios, este último não menciona o cuidado quanto à estereótipos ou preconceitos, quando sabemos o quanto uma ilustração pode servir de veículo de reprodução ou reforço a esses elementos (SARAIVA, 2001).

c) no caso de alguma obra ter sido selecionada contrária a tais critérios, deveria se exigir da editora responsável a inclusão de uma nota explicativa quanto à presença de estereótipos raciais em literatura clássica;

d) quanto à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as escolas deveriam ser orientadas a incluírem, em suas avaliações diagnósticas, a reflexão sobre os acervos escolhidos anualmente pelo Programa;

e) e que todas estas ações deveriam ser discutidas e realizadas com a participação da comunidade escolar, observando-se o cumprimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Pelo teor do documento, o qual pode ser conferido na íntegra mesmo numa consulta simples à Internet, observamos que, em momento algum (ao contrário do que foi propagado por alguns literatos e intelectuais consagrados, além da mídia e de outras personalidades) a CEB/CNE orientou o caso em direção a qualquer espécie de “veto” ou “censura” à obra de Monteiro Lobato dentro do PNBE. Não somente observou as correções necessárias para a permanência de “Caçadas de Pedrinho” nos acervos públicos escolares, levando-se em conta os critérios de seleção do Programa e a legislação brasileira.

Em relação às alegações de que a militância negra tivesse pedido censura à Lobato nas escolas, Frei David Raimundo dos Santos, em entrevista à Univesp Tv foi enfático no esclarecimento:

[...] primeiro, [vamos] deixar bem evidenciado que não conheço [...] um único movimento negro brasileiro que exige, que quer arrancar o livro de circulação. [...] isso é mentira. Alguns setores estão mentindo, dizendo [que] nós queremos censurar o livro. Não queremos censurar. Circule a beça – e até com um volume maior! –, desde que coloque uma nota introdutória dizendo “olha, crianças, professores, naquele tempo era comum [a prática explícita de racismo]. Porque o negro tinha um conceito [por parte] da classe dominante [em que] era tratado de uma maneira muito negativa [...]. Hoje, a classe dominante está um pouco mais consciente [...] Eles [...] conseguem respeitar um pouco mais o negro”. Então, por favor, não deixem essa visão ser reproduzida.

Para Medeiros, a tradução como “veto” ou “censura” acerca da orientação de contextualização da obra serviu como principal instrumento hegemônico para deslocar a verdadeira discussão levantada pelo MN, em que o discurso dominante passou a se utilizar de duas argumentações principais:

A contextualização foi traduzida pela grande imprensa como censura e veto. Dessa forma, [...] houve [...] a manifestação de uma série de intelectuais, gente inclusive da literatura, contra o “veto” a Monteiro Lobato. Quer dizer, [...] houve um deslocamento da questão e, aí, se passou a trabalhar em duas linhas: [...] primeiro, [...] essas falas da boneca Emília, que aparecem ao longo do texto de Lobato, não seriam, em si, racistas. Seriam apenas o reflexo das condições da época e tudo o mais. E, Monteiro Lobato, evidentemente como era o grande nacionalista, o grande defensor [e] antecipador da campanha o petróleo “é nosso”, essa coisa toda. [Por essas razões], “Monteiro Lobato não poderia ser [considerado] racista!” (Carlos Medeiros, em entrevista à rádio AM MEC).

Segundo Natali (2013), quando se coloca a “ameaça de censura” em primeiro plano no discurso, dando-se a acreditar que esta é realmente a questão em disputa, é possível de se contornar a discussão sobre a relevância daquilo que está, de fato, sendo dito. Por meio desta espécie de “jogada” discursiva, põe-se, como causa do debate, algo que se torna “incontroverso”, de modo a se tornarem “[...] desnecessárias defesas de outros aspectos da questão, [pois que seriam] menos unânimes do que a ‘liberdade’” (NATALI, 2013, p.120).

Desta forma, a suposta “ameaça de censura”, implantada pelo agente hegemônico do campo de debate instituído nas escolhas do PNBE, serviu para desnortear o mérito da denúncia e o reconhecimento legítimo da questão política proposta pelo Movimento, que passaria pela construção de um novo arquivo sobre as práticas racistas atuantes no espaço social e a revisão dos conceitos de raça e racismo.

Ainda em reflexão sobre a fala de Medeiros, inferimos a posição de “monumento”, nos arquivos da nação, conferida à Lobato, cristalizada na sociedade pelo discurso dominante. Afinal, Lobato “não pode” ser racista! É “nosso grande nacionalista”, “nosso defensor da campanha do petróleo”, o “pai” da “nossa Literatura infantil”. Em resumo, como frisado por Medeiros, “é nosso”. É parte integrante da identidade nacional, o que lhe asseguraria a posição de “sagrado”, de “intocável”.

Ele integra o panteão de “heróis” que reúnem as virtudes nacionais, dentro dos parâmetros simbólicos que operam na construção de nossa identidade nacional.

Em cada comunidade, seus integrantes são “convidados” a se reconhecer nesses parâmetros e, por consequência, a eles aderir (FIGUEIREDO; NORONHA, 2005). No “caso Lobato”, a familiaridade e o pertencimento à cultura nacional significa “[...] compartilhar certa leitura da história nacional e da tradição literária, ler sendo o equivalente a aderir” (NATALI, 2013, p.123).

Segundo Bhabha (1998), o nacionalismo do século XIX construiu discursos culturais do tipo “monolíticos”, utilizando-se frequentemente de invenções históricas arbitrárias, empregando signos e símbolos contingentes. Esses discursos impuseram o que seria a expressão da vida afetiva da cultura nacional. Desse modo, como se a nação fosse composta de uma única narrativa, os conflitos sociais e culturais não apenas foram deixados de lado, mas mesmo condenados, em detrimento de uma concepção única de cultura, percebida dentro de um conjunto de legados imemoriáveis (TEIXEIRA, 2005).

No entanto, essa tradição da identidade nacional brasileira, de que participa Lobato e sua obra, configura uma doxa – fortalecida entre o final do século XIX e meados do XX – que, se não desaparecida ainda, ao menos já vem sendo questionada. Em contexto contemporâneo, fala-se, cada vez mais, de “identidades plurais”, que se relacionam a identificações e em que grupos “à margem” passam a reivindicar pertença à comunidade, por meio do reconhecimento de suas identidades culturais.

Tal como ocorre às identidades nacionais, que são negociadas pelo momento, a rede simbólica em que se inserem os movimentos identitários daqueles grupos também podem transformar-se historicamente, e “[...] o exemplo dos movimentos negros pode servir de demonstração de que a cada momento histórico corresponde a construção de uma identidade específica” (FIGUEIREDO; NORONHA, 2005, p.200).

É o que Bhabha (1998) denomina por “entre-lugares”, quando há “[...] a urgência em se passar para além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais, focalizando-se os processos oriundos nas articulações das diferenças culturais” (BHABHA, 1998, p.19-20). São esses processos que “[...] fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p.19-20).

Voltando-nos para a doxa do campo do PNBE, que consente não haver racismo em Lobato (e instituindo que qualquer opinião contrária a isso seria tentativa de censura ao autor), ela é regida, evidente, pelo agente hegemônico, o qual - porque domina o campo - é investido de maior capital simbólico. Isso lhe confere a autoridade maior para falar “por” Lobato.

Não ocorrendo a redefinição deste capital, com a entrada dos agentes do MN no campo, continuaremos, em princípio, sem o reconhecimento da existência de diferentes posições dentro do campo; sem um vocabulário público para tratar do racismo; sem uma teoria sofisticada, que seja aceita no debate público dominante, para tratar das questões raciais; sem um arquivo, legitimado socialmente, de depoimentos sobre as práticas racistas (NATALI, 2013).

Tomando-se a conceituação de Foucault (1987, p.149) para o termo “arquivo”, destacamos que ele é a “lei” do que é “permitido” ser dito. Pechêux (1982), tendo empregado o conceito de formação discursiva a partir também de Foucault, concebe-a como sendo aquilo que, em uma dada formação ideológica, determina tanto o que pode como o que deve ser dito.

Na concepção foucaultiana, a arqueologia se dirige ao discurso na qualidade de “monumento”, cuja “[...] opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente [...]” (FOUCAULT, 1987, p.159). A importância especialmente do arquivo, nos pontos anteriormente elencados, é que ele pode também se constituir no local da ruptura (FOUCAULT, 1987), já que os discursos que o formam, sendo construções históricas, são iluminados pelo presente, podendo então o arquivo ser atualizado na historicidade.

Voltando-nos à fala de Medeiros introduzida no início deste capítulo, a luta dos movimentos negros no tempo presente é mesmo no sentido de romper, de desnaturalizar as manifestações históricas de racismo ainda vigentes no Brasil, onde a violência contra os negros segue exercida sem constrangimentos na sociedade, “como atividade natural” (FONSECA, 2001).

Fairclough (2001, p.117), refletindo sobre a dimensão do discurso como prática social, esclarece que “[...] as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’” (a doxa, na interpretação de Bourdieu). No entanto, a abordagem teórico-metodológica do autor aponta a possibilidade da “transformação”, em que a luta ideológica integra a prática discursiva. No espaço social de disputa, a entrada de

novos agentes pode vir a “[...] remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

No campo de luta que se formou em torno do PNBE, os *habitus* dos agentes dominantes destacaram-se como opostos aos dos agentes do MN. Por isso, os sistemas classificatórios de cada grupo - sobre a existência ou não de racismo na construção da personagem Nastácia - entraram em conflito.

Foi então que os intelectuais, principalmente os reconhecidos como especialistas na obra e vida de Monteiro Lobato, munidos deste título de autoridade, movimentaram seu capital simbólico para a manutenção não apenas da doxa, mas, como consequência, também da *illusio* do campo, elemento que confere o pleno funcionamento do sistema porque cristalizador dos valores dominantes, de tudo aquilo que se faz “porque sempre se fez assim” (BOURDIEU, 2001, p.124).

O MN entrou no campo reivindicando o direito à sua identidade. O agente dominante, contudo, reagiu: afinal, “é Lobato!” “Sempre se admirou Lobato”. “Gerações aprenderam a ler com Lobato”. Tia Nastácia sempre foi “valorizada” por Lobato: embora “negra beijuda”, é a “preta de alma branca” (KHÉDE, 1986, p.88). Dimensões hegemônicas discursivas semelhantes a essas compõem a *illusio* do campo do PNBE: são construções que se aceitam porque, afinal, “sempre foi assim”.

Desse modo, na reação do dominante, em sua maioria intelectuais, qualquer tentativa de legitimar uma identidade que passe pela desconstrução do “monumento Lobato” nos arquivos da nação é vista como uma afronta à memória do país. Mas a memória é, antes de tudo, uma escolha de poder, um instrumento de legitimação. É uma construção histórica que se molda conforme os interesses políticos do momento (SILVA, 2006).

Por isso, concordando com as argumentações do MN diante do caso - cuja coerência das indagações foi deslegitimada por parcela da intelectualidade brasileira, munida de “artimanhas” discursivas -, fazemos coro junto à voz da professora e militante negra Ana Gomes: “[...] Qual o nível da sua intelectualidade que não passa por você, hoje, repudiar toda e qualquer situação que reforce o preconceito?! Socorro!” (ANA GOMES, em entrevista à rádio AM MEC).

CAPÍTULO IV

IDENTIFICANDO O INTER-TEXTO: O MN, AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE ACERVOS E A REAÇÃO DOS INTELECTUAIS HEGEMÔNICOS

Neste capítulo final, identificamos de que modo os discursos produzidos pelos dois agentes antagônicos, entremeados, sendo parte da composição social de um campo, (re) configuraram o campo de poder e o problema enunciado apresentados por nosso estudo.

Para isso, voltamos a atenção principalmente para a análise discursiva social do agente hegemônico, de modo a verificar as principais argumentações de que se utilizou na reação à entrada do MN em espaço que, até então, aquele agente dominava.

Por fim, verificamos o resultado no embate entre a heterodoxia do MN, (questionando a doxa dominante) e a ortodoxia lançada pelo agente hegemônico (para retomar a cristalização da doxa no campo do PNBE).

4.1 Algumas considerações para a análise discursiva

Analisando o panorama discursivo que se formou em torno da polêmica sobre a existência de racismo na obra de Lobato, tendo por objeto “estopim” a personagem Tia Nastácia, Natali (2013) frisa o quão complicado se tornou compreender o que chamou por “matagal” em que se transformou o assunto. Isso porque, conforme o autor, inseriu-se algo de “tóxico” no debate, em que a questão política levantada pelo MN foi prejudicada pelo discurso do agente dominante do campo.

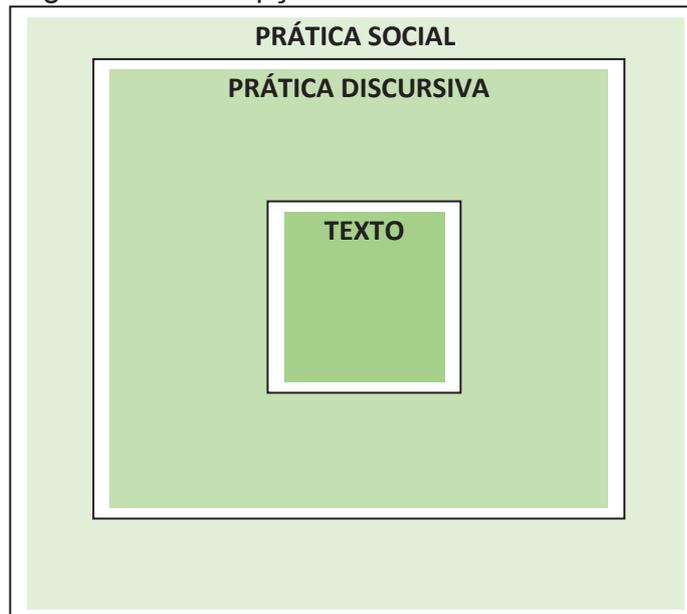
“As posições que foram se cristalizando durante os meses em que o assunto esteve na pauta pública, ou melhor, na representação dominante que se fez da disputa, parecem pouco produtivas [...]” (NATALI, 2013, p.115). A sensação, assim, é de “armadilha” discursiva, construída, evidente, pelo agente hegemônico, na tentativa de neutralizar a heterodoxia do MN e novamente naturalizar a sua doxa no campo.

Quando falamos de “discurso”, tomamos a definição a partir de Fairclough (2001), que considera o uso da linguagem como uma forma de prática social e, dessa concepção, decorrem uma série de implicações. Primeiro, o discurso não é somente uma representação, mas um modo de ação, por meio do qual as pessoas

agem sobre o mundo e sobre os outros. Segundo, existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social: o discurso é moldado e restringido pela estrutura no sentido mais amplo e em todos os níveis: pelas relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, por sistemas de classificação, normas, convenções, entre outros. Por outro lado, ele também é socialmente constitutivo, interferindo em todas as dimensões desta estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem. Em resumo, o discurso tanto constrói como constitui o mundo em significado.

Em seu modelo de análise tridimensional do discurso, ilustrado em seguida, Fairclough (2001) considera três partes: a análise textual (correspondente à descrição), a análise da prática discursiva e a análise da prática social (essas duas constituem a interpretação).

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso⁶⁶



Fonte: Fairclough (2001, p.101)

Na “análise textual”, são verificados itens relativos a vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Na “prática discursiva”, à força dos enunciados, coerência dos textos e intertextualidade. Essa segunda dimensão corresponde à

⁶⁶ Representação elaborada seguindo-se o diagrama proposto por Fairclough (2001, p.101).

produção, distribuição e consumo dos textos⁶⁷. A partir disso, na “prática social”, a proposta é que se localizem os discursos produzidos pelos agentes dominantes, em uma concepção de poder como hegemonia e dentro da evolução das relações de poder como luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001).

É importante destacar que a análise discursiva apresentada por Norman Fairclough (2001) estuda as interações sociais a partir das práticas discursivas. Seu enfoque se situa num ponto intermediário entre a linguística e a sociologia, não se tratando, portanto, nem de estudo puramente sociológico, nem de abordagem exhaustivamente linguística.

A análise do discurso, na concepção do autor, é uma atividade multidisciplinar, que não “[...] pode exigir uma grande experiência linguística de seus praticantes, do mesmo modo que não se pode exigir experiência prévia em sociologia, psicologia ou política” (FAIRCLOUGH, 2001, p.102). Dessa forma, sem a pretensão de aprofundamento maior em uma ou outra disciplina, nos utilizamos de alguns dos elementos das três dimensões conforme foram pertinentes ao campo de poder que descrevemos a partir de Bourdieu.

4.2 Analisando a reação do agente hegemônico

Recomendação de proibição de obra de Monteiro Lobato em escolas públicas, sob a alegação de racismo, que foi parar até no Supremo Tribunal Federal⁶⁸, abre debates sobre a censura na literatura. Nós agora vamos conversar com o jornalista, cronista, romancista, autor de livros infantis, Ignácio de Loyola Brandão, premiadíssimo escritor, que conhece de perto o cerceamento à liberdade de expressão [...] (Maria Lydia Flandoli⁶⁹, dando início à entrevista com Ignácio de Loyola Brandão para o Jornal da Gazeta)

Iniciamos nossa análise com esta fala de Maria Lydia Flandoli por nela estarem sintetizados o que consideramos como os três principais elementos de que se utilizaram os agentes hegemônicos para invalidar o debate sobre “racismo em Tia Nastácia”, proposto pelo MN. É uma espécie de “quadro-resumo” de como a

⁶⁷ “[...] a ordem sociolinguística de uma sociedade por ser estruturada pelo menos parcialmente como um mercado onde os textos são produzidos, distribuídos e consumidos como ‘mercadorias’” (Bourdieu, 1982 apud Fairclough, 2001, p.94).

⁶⁸ Em 2011, Antonio Gomes Costa Neto, junto ao Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA), entrou com uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF) solicitando a inclusão de notas explicativas na obra lobatiana, contextualizando-a em relação à questão étnico-racial na contemporaneidade, em que as práticas racistas são coibidas pela legislação brasileira.

⁶⁹ Jornalista, apresentadora de um quadro de entrevistas no Jornal da Gazeta, da Rede Gazeta, São Paulo.

discussão, desfavorável ao Movimento, foi conduzida na grande mídia: verteu-se um questionamento político, de temática étnico-racial (racismo), em “censura” e, para legitimar esta “tradução hegemônica” da questão até, finalmente, negar o “racismo em Lobato”, buscou-se a voz autoritária dos especialistas (intelectuais, escritores consagrados etc).

Logo no início da fala da jornalista, observamos a representação⁷⁰ que ela elabora sobre o parecer da CEB/CNE, relativo à resposta sobre a denúncia de racismo em “Caçadas de Pedrinho”: “Recomendação de proibição de obra de Monteiro Lobato em escolas públicas, sob a alegação de racismo [...]”.

Ao mesclar a voz do documento oficial (parecer da CEB) com a sua própria voz (que também é a voz do Jornal da Gazeta), Flandoli traduz aquela primeira nos termos desta última, mas transpondo o discurso do documento para a sua própria “moldura” (FAIRCLOUGH, 2001). A mudança operada, intertextual⁷¹, é a de versão de um documento oficial para a fala popular, em que jornalista sinaliza, ao público do programa, a “proibição” da obra como se fosse esta a “recomendação” feita pelo parecer, e em que a imperativa teria se dado em função de “alegação” de racismo.

Ou seja, os itens de fato recomendados no texto do parecer da CEB/CNE (GOMES, 2010) perante o caso, no intuito do pleno cumprimento dos critérios dos editais do PNBE e da legislação antirracista, foram traduzidos por Flandoli (seguindo a doxa do campo) como recomendação de veto à circulação da obra de Lobato nas escolas públicas.

Adentrando mais no emprego do vocabulário, quando tomamos a palavra “alegação” no contexto em que foi utilizada pela jornalista, podemos exemplificar como os sentidos das palavras inserem-se em disputas no interior de lutas mais amplas (FAIRCLOUGH, 2001). Ao consultarmos seu significado no dicionário, vemos que ela pode ser sinônimo de “justificação”, mas também de “desculpa”, “pretexto” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2014). Considerando que, em seguida, Flandoli inseriu a palavra “censura” – uma “repreensão”, “crítica severa” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2014) - para concluir o seu desfecho ao parecer “proibitivo” da CEB/CNE,

⁷⁰ Segundo Fairclough (2001, p.153), o “relato” de um discurso passa necessariamente por escolhas, em que se opta por representá-lo de um modo ao invés de outro. Ainda, “[...] Os tipos de discurso diferem não somente no modo como eles representam o discurso, mas também nos tipos de discurso que eles representam e nas funções do discurso representador. Desse modo, há diferenças no que é citado, quando, como e por quê [...]”.

⁷¹ “Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p.114).

verificamos como “as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra” constituem-se em formas de hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 105).

A obra de Lobato, assim, teria sido repreendida pela CEB/CNE ao ponto de o caso parar “até” em instância judicial maior, porque o MN utilizou-se do “pretexto” de racismo para contestá-la. Percebamos como o uso do advérbio (“até”) também ajuda a creditar gravidade à situação (quanto aos possíveis prejuízos históricos e morais a Monteiro e sua obra por conta da ação do Movimento).

Para legitimar a classificação da “censura”, oriunda de seu *habitus* (que também é o *habitus* de seu grupo midiático), Flandoli recorre ao status da personalidade que irá entrevistar, Ignácio de Loyola Brandão, e o faz por meio de substantivação e adjetivação que lhe conferem autoridade – Ignácio, “o jornalista, cronista, romancista, autor de livros infantis”, o “premiadíssimo escritor.” Além disso, Ignácio é aquele “que conhece de perto o cerceamento à liberdade de expressão”.

Notemos, aqui, como a escolha do verbo representador (“conhece”) é significativo e, junto aos elementos anteriormente elencados, confere peso e importância a quem irá falar e assegurar a representação de Flandoli. Ignácio de Loyola Brandão está “autorizado” a falar sobre censura porque “conhece”. Trata-se de uma legitimização por autorização (FAIRCLOUGH, 2003). Considerando o “capital linguístico” (legitimidade) e a “competência linguística” (autoridade) de Brandão, sabemos tratar-se de uma agente que ocupa posição hegemônica no campo, o que também irá determinar sua movimentação privilegiada dentro desse espaço discursivo.

Parece-nos pertinente apresentar o trecho que dá sequência à fala inicial de Maria Lydia Flandoli na entrevista com Ignácio de Loyola Brandão, em que se verifica o assentimento do escritor frente a proposição inicial da jornalista (“censura” da obra):

FLANDOLI: Você já passou por isso que agora enfrentam as obras de Monteiro Lobato, esta “investida” para censurar livros que são indicados para escolas públicas. Eu me lembro que, no seu caso, foi aquele livro “Os Melhores Contos Brasileiros do Século”...

BRANDÃO: “Os Cem Melhores Contos do Brasil”.

FLANDOLI: ... E que tinha um texto seu, “Obscenidades para uma Dona de Casa”...

BRANDÃO: Que é o meu melhor conto.

FLANDOLI: Que é o seu melhor conto...

BRANDÃO: [...] Tem trinta anos esse conto. É o meu conto mais bonito, mais poético, é a história da solidão de uma mulher, ela é desesperada com a rotina caseira, e [...] pensa mil coisas. [...] na verdade, é a minha [...] segunda “investida”, porque eu fui proibido durante a ditadura...

FLANDOLI: Sim...

BRANDÃO: “O Zero” ficou três anos proibido.

FLANDOLI: Mas aí é que é o intrigante... [...] Por que que é o intrigante? Em plena democracia, esse mesmo comportamento dos tempos da ditadura?!

BRANDÃO: É que a censura sempre tá dentro das pessoas. Esse que é o complicado. Sempre existe, lá no fundo, uma coisinha... Pois eu não tô vendo agora os habitantes, os moradores da Praça Roosevelt, [que] já querem proibir os skatistas? Sempre se quer proibir alguma coisa! [...]

FLANDOLI: Que que é isso?! É exercício de poder?!

BRANDÃO: Eu acho [que] é.

FLANDOLI: Ou é em nome de [...], alguma coisa assim, de um bem acabam fazendo um mal?

BRANDÃO: Eu acho que é uma arrogância, eu acho que é se sentir dono de uma verdade [...] Agora, nesse caso, não é o caso.

Primeiramente, focalizemos naquilo que Fairclough (2001, p.178) denominou por “características de controle interacional”, elementos que garantem o nível organizacional da interação. É assim que se distribuem os turnos na conversação, que os tópicos são escolhidos, mudados, perguntas são respondidas etc.

A interação organiza-se em torno das afirmações ou interrogações de Maria Flandoli, que são aceitas ou respondidas na sequência por Brandão. A jornalista é quem exerce o “controle dos tópicos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.179). Quando Brandão interrompeu a sequência esperada para falar de sua obra (exaltando o que classifica por seu “melhor conto”), Flandoli sinalizou aceitação quanto às proposições do entrevistado (sim, “seu melhor conto”, “sim”, o autor sofreu “investidas” da ditadura), mas sem explorá-las ou estendê-las.

A sensação é de que a jornalista muda e restringe o tópico para seguir uma agenda preestabelecida para a interação (a “censura” à Monteiro). Ela retomou o controle sobre o turno quando o escritor começava a comentar sobre outra obra de sua autoria (“O Zero”): “Mas aí é que é o intrigante... [...] Por que que é o intrigante? Em plena democracia, esse mesmo comportamento dos tempos da ditadura?!”. Flandoli controla a tomada, o conteúdo e a duração dos turnos, bem como a introdução e mudança dos tópicos, de modo a manter o assunto dentro da agenda dominante.

A força discursiva empregada em interrogações, tais como “[mas] em plena democracia?!” ou “que que é isso [o apontamento de racismo na obra] ?! É exercício de poder?!”, também servem para enaltecer o aspecto ameaçador e “intrigante” do caso, como considera a jornalista.

Bourdieu (1997) frisa que a seleção das pautas pela mídia busca pelo sensacional e pelo espetacular, num convite à dupla dramatização: apresentam-se as cenas, as imagens de um acontecimento e então lhe carregam na gravidade, na tragédia, na importância. E o fazem com o auxílio de “palavras extraordinárias”, em que o mundo das imagens é dominado pela força das palavras, que, por sua vez, podem causar estragos, criando medos, fantasias ou mesmo representações falsas.

Interessante também destacar, dentro deste universo de “palavras extraordinárias” a criar falsas representações, como Maria Lydia Flandoli se refere ao “exercício de poder”, signo arbitrário, como o elemento resultante da entrada do MN no campo político do PNBE. Na verdade, tratou-se da contestação de um poder já instaurado no campo (o hegemônico), a fim de reconfigurá-lo pela inserção de uma nova prática discursiva, constituído de maneira criativa (FAIRCLOUGH, 2001) pela apresentação da agenda política do Movimento Negro.

O modo de constituição “convencional” – poder dominante no campo – serve à reprodução das estruturas e à manutenção da sociedade, enquanto o “criativo” visa a transformação das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Fairclough ressalta que a prática social recebe várias orientações, de ordem econômica, política, cultural, ideológica etc., sendo que o discurso pode estar implicado em todas elas, mas sem reduzi-las ou a elas se reduzir. Contudo, para o autor, a prática política é categoria superior, pois ela abrange todas as demais orientações, mesmo a ideológica, a qual, em última instância, põe em disputa as relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001).

Ainda em relação à linguagem, verificamos como, neste processo intertextual de tradução do documento da CEB/CNE, Brandão e Flandoli, no decorrer da entrevista, efetuam mudanças que se afastam da terminologia legítima da linguagem escrita no texto do parecer, de modo a vertê-la para um vocabulário da linguagem falada. Por meio de metáforas e lexicalizações, “censura” também é traduzida por construções como “controle da livre expressão”, “bom mocismo”, tentativa de “querer controlar a pena”, “fanatismo”, procurar “pelo em ovo” e, possivelmente a mais empregado no contexto geral que se instaurou para o caso, a aplicação de “comportamento politicamente correto” como instrumento sinônimo de “censório” na elaboração do parecer. Vejamos o trecho:

FLANDOLI: [...] Agora, exigir, assim, esse “bom mocismo”, esse “comportamento politicamente correto”...

BRANDÃO: Eu acho que é hipócrita!

FLANDOLI: Que que é isso, hein?! É querer “controlar a pena” mesmo?! É um movimento pra “controle da livre expressão” do escritor?!

BRANDÃO: Eu acho que eu vejo um perigo. Eu tenho medo dessas coisas, porque começa aqui no Monteiro e, depois, descobre não sei aonde e [...] não sei aonde... Essas coisas crescem como uma bola de neve. [...] é um fanatismo! Essas coisas vão arregimentando, entende?! [...] Então, vamos proibir Otelo, de Shakespeare, porque há um negro ciumento.

FLANDOLI: (risadas)

BRANDÃO: Então, vamos lá! Vamos pegar as obras todas e vamos... Para, para com isso! Eu acho que é “pelo em ovo”.

Na mídia, mudanças desta natureza são associadas a uma “[...] tendência dos fornecedores de notícia para agirem como ‘mediadores’ [...]”, numa relação de “solidariedade” com sua suposta audiência, aptos a mediar “[...] os eventos dignos de serem notícias [...] nos termos de seu próprio ‘senso comum’ ou numa versão estereotipada disso” (HARTLEY, 1882, p.87 apud FAIRCLOUGH, 2001, p.143).

Ainda, para Fairclough (2001), a linguagem empregada pelos agentes hegemônicos é representada como se falassem de uma maneira que os próprios leitores/telespectadores poderiam ter feito, o que torna muito mais fácil a aceitação de seus sentidos. “Pode-se considerar que a mídia de notícias efetiva o trabalho ideológico de transmitir as vozes do poder em uma forma disfarçada e oculta” FAIRCLOUGH (2001, p.144).

Para Bourdieu (1997), a televisão consegue, de modo paradoxal, “ocultar mostrando”, ou seja, mostrando algo diferente do que deveria mostrar se de fato se empenhasse em informar. Ainda, ela mostra o que precisa mostrar, mas de maneira a não verdadeiramente mostrar ou tornar insignificante o que é mostrado, ou, também, construindo um sentido ao que se mostra destoante da realidade.

Sobre o emprego da expressão “politicamente correto”, na análise do *corpus* de entrevistas escolhidas para nosso estudo, percebemos que ela foi tomada de modo recorrente pelos agentes hegemônicos do campo. Das seis entrevistas que tiveram a participação de “especialistas em Monteiro Lobato” ou de “escritores consagrados”, em quatro delas verificamos o uso do termo (Marisa Lajolo, para a Rede Globo; João Ceccantini, para a Univesp Tv; Marcia Camargos, para a Tv Cultura; e Ignácio de Loyola Brandão, para a Tv Gazeta).

Estudando a repercussão do “caso Lobato” na mídia impressa, Feres Junior; Nascimento; Eisenberg (2013) identificaram um total de 84 matérias, no período de 1º de setembro de 2010 – mês em que se deu o primeiro parecer sobre o caso – até 30 de março de 2012. A base de dados foi composta por todas as matérias veiculadas nos grandes jornais e revistas do país, que abordaram os pareceres da CEB/CNE ou que continham qualquer referência à polêmica sobre “Caçadas de Pedrinho”.

Com os dados coletados, realizou-se uma análise sobre os principais argumentos e estratégias retóricas utilizados no conteúdo das matérias. Entre as observações feitas pelos pesquisadores, verificou-se que 42% das matérias opinativas – quase metade delas, portanto – comentaram o caso sob o argumento principal do “politicamente correto”.

Para os autores, ao menos de um ponto de vista mais externo, o emprego daquela expressão pelos agentes dominantes do campo de discussão visou atribuir correspondência a uma suposta “[...] imposição da ideologia de um grupo de militantes de esquerda ‘autoritária’ sobre toda a sociedade” (FERES JÚNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013, p.77), os quais teriam se utilizado das instituições públicas do governo (MEC e CEB/CNE).

Outra estratégia retórica empregada pela hegemonia para desacreditar a pauta política do Movimento Negro foi utilizar-se da “ironia”, em que, sendo de natureza intertextual, “[...] um enunciado irônico ‘eco’ o enunciado de um outro” (SPERBER; WILSON, 1986, p.237-243 apud FAIRCLOUGH, 2001, p.158), para “expressar algum tipo de atitude negativa” sobre este outro enunciado, “seja ela de raiva, sarcasmo ou o que quer que seja” (FAIRCLOUGH, 2001, p.158-159).

De acordo com Natali (2013, p.115), houve, na representação do debate, “[...] algo que poderia ser denominado um desejo de caricatura – a vontade de fazer a posição do outro, em particular a postura crítica à obra de Monteiro Lobato, deslizar para o cartum [...]”. Desse modo, fazendo o debate proposto pelo MN cair no “risível”, seria mesmo até desnecessário qualquer explicitação de oposição a ele. “Se o adversário é tão frágil, até a crítica, para não dizer a leitura, passa a ser dispensável, bastando o anedotário sarcástico e folclorizante” (NATALI, 2013, p.115).

Essas observações de Natali (2013) projetam, por um modo ligeiro de descrição, todo um panorama complexo e engenhoso de que se valeu a

representação dominante para desqualificar a posição oposta a ela. Contemplamos bastante as colocações do autor, uma vez que elas vêm ao encontro das primeiras impressões que também tivemos quando iniciamos a formação de nosso *corpus*.

A percepção que logo surgiu ao escutar as falas da representação dominante foi a da tentativa de desmoralizar o oponente por meio do emprego do escárnio, da ironia, do deboche frente a “pretensão” do “Outro” – folclórico, exótico, inferior – em “ousar” adentrar ou se opor a uma crítica hegemônica, canônica, já consolidada no *nomos*, na *doxa* e na *illusio* do campo.

Tratando das reflexões surgidas entre “centro e periferia” a partir da realidade contemporânea, Achugar (1994) ressalta como o olhar do agente hegemônico (centro) sobre o “Outro” (periférico) não raramente é conduzido de modo a postular esse Outro, ou sua realidade simbólica, como um “fenômeno digno de zoológico”. “El Otro muchas veces, aunque no siempre, ingresa en la reflexión del metropolitano como un ejercicio o como una ocasión para comprobar que aquello que ya ha decidido en su laboratorio es la verdad para la periferia” (ACHUGAR, 1994, p.30).

Nesta perspectiva de impregnar de forma jocosa a discussão sobre o “caso Lobato”, Jô Soares⁷² conduziu todo o percurso da entrevista (*talk show*) com Marisa Lajolo de modo provocar risadas na plateia.

Quando entrevistador e entrevistada comentaram, por exemplo, a nota explicativa introduzida em “Caçadas de Pedrinho”, que trata da atual legislação ambiental brasileira proibindo a caçada às onças, ambos pareceram acordar que o texto é uma espécie de “subestimação” da capacidade intelectual do leitor mirim em compreender, se não por meio do auxílio de “notas”, que não se deve ou se pode matar onças. Em tom de ironia, Lajolo introduziu a “piada”: “[...] Supõem-se que você leu o Caçadas de Pedrinho e saia aí matando onça ‘a tacape!’”

Em seguida, o entrevistador mencionou que a opção, no vocabulário contemporâneo, pelo uso de palavras como “afroamericano”, “afrodescendente” (ao invés de outras tidas como pejorativas pelos movimentos negros) não amenizaria as situações de racismo. Lajolo, concordando que “palavras não mudam a realidade”, ilustrou sua afirmativa com um exemplo pessoal:

⁷² Apresentador do Programa do Jô, transmitido pela Rede Globo.

LAJOLO: [...] eu organizei um dicionário de autores brasileiros e um dos grandes autores infantis é um negro, Joel Rufino dos Santos.

SOARES: É...

LAJOLO: Eu fiquei tão incomodada com essa história, porque o editor caía na minha alma, “como é que você vai...” Eu pus “o negro Joel Rufino dos Santos”. [...] a ideia era [...] [seguir] o “politicamente correto”, [...] era pra eu por que o Joel era “afrodescendente”. Aí, eu liguei pra ele [e] disse: “Joel, desculpe. O que [...] que você é?!”. Ele disse: “negão brasileiro”. Aí, eu pus: “o escritor negro, Joel etc...”. É assim que a vida é! É mais ou menos dizer que eu tô na melhor idade! Tô nada! Eu sou uma senhora idosa, meu! Não resolve!

SOARES: “Meu!” (risadas) “Melhor idade!” (risadas)

LAJOLO: Não é verdade?! As palavras não mudam a realidade! Não é verdade?! [...]

Jô Soares tomou o turno da interação e complementou a ironia:

SOARES: E eu estou fazendo uma campanha pra tirar “gordo” [do dicionário]!

LAJOLO: Claro! (risadas)

SOARES: E botar “possuidor de uma imagem corporal alternativa”.

(Risadas da entrevistada e da plateia interrompem por alguns segundos a fala do entrevistador) Então, [...] realmente... Como se o preconceito tivesse na palavra [mas não está]!

LAJOLO: Claro!

As palavras seriam “impermeáveis” à penetração das ideologias racistas? Para Bakhtin (2003), tanto a enunciação como as palavras estão carregadas por ideologias e pelas marcas dos conflitos que se passam nas interações sociais. Sendo assim, as narrativas da literatura infantil também estão atravessadas pelo ideário racista que, silencioso mas recorrente, consolida “valores brancos e, em contrapartida”, consolida “estereótipos a respeito da população e da criança negra no interior da escola” (ARENA; LOPES, 2013, p.1150).

Na entrevista à Univesp Tv, João Luís Ceccantini também traduziu o questionamento de “racismo em Tia Nastácia” em uma representação intertextual marcada pela comicidade. Para o entrevistado, na narrativa “Caçadas de Pedrinho”, Nastácia só teria sido chamada de “macaca de carvão” pelo fato de se tratar, naquele contexto em que estavam os personagens, de uma “cena cômica”:

CECCANTINI: [...] dizer que a obra infantil do Lobato é racista é um absurdo! Não é. Você tem um ou outro momento, como é esse [...], em Caçadas de Pedrinho, que causa muita polêmica, porque [...] [chamam] a Tia Nastácia [...] (e numa cena cômica, não é?!) (risadas), [por]que ela tá subindo numa árvore, [...] ela trepa na árvore como uma “macaca de carvão” (risadas).

A estratégia discursiva lançada por Ceccantini e os demais agentes hegemônicos, para amenizar o racismo evidente da violência simbólica direcionada à Nastácia, funciona como uma “blindagem” da literatura pela “economia discursiva da piada”, quando, ao mesmo tempo em que “fere”, aponta seu álibi: calma, era só uma piada! (NATALI, 2013). Ainda, quando Ceccantini e outros negam que a obra de Monteiro Lobato seja racista – “[alguém] dizer que a obra infantil do Lobato é racista é um absurdo! Não é.” -, temos a rejeição à uma classificação contrária sobre a temática (aquela integrante do *habitus* do MN).

Frases negativas são, com frequência, empregadas em situações polêmicas. Elas carregam tipos especiais de pressuposições que também funcionam intertextualmente, na medida que incorporam outros textos com a finalidade de contestá-los (FAIRCLOUGH, 2001).

A construção negativa não necessariamente tem de ser gramatical. No caso da pressuposição “dizer que a obra infantil do Lobato é racista é um absurdo!”, embora ela não seja gramaticalmente negativa, semanticamente é. Ela pressupõe a proposição de um outro texto (o do Movimento Negro), cujo posicionamento é contrário (Lobato “é” racista).

Ao longo do debate sobre o caso, frases negativas – semântica ou gramaticalmente constituídas – foram reiteradamente utilizadas pela posição dominante, mobilizando-se para reagir à entrada do MN na discussão sobre racismo dentro do campo do PNBE. Tendo este agente um *habitus* distinto do agente hegemônico no que concerne à temática étnico-racial, as diferenças entre os dois grupos corresponderam a “diferenças simbólicas” (BOURDIEU, 1996b), postas em (re) negociação no campo.

É interessante verificarmos como a “negação”, junto a outros elementos intertextuais que apresentamos anteriormente – a “representação do discurso”, a “ironia”, a “pressuposição” – e a “elementos textuais” (uso do vocabulário, especialmente) serviram ao propósito legitimador (sob a autoridade dos intelectuais) do discurso que rejeita a existência de racismo em Lobato. Em todas as entrevistas escolhidas para nosso *corpus* de que participaram os agentes hegemônicos ocorreu o “discurso intertextual por negação”. Vejamos algumas passagens:

VOLPATO⁷³: Eu tenho aqui no estúdio a professora Marcia Camargos, co-autora do livro “Monteiro Lobato: Um Furacão na Botocúndia”, entre outros sobre o Monteiro, e o Paulo Lins, que escreveu “Cidade de Deus” e é comentarista do Jornal da Cultura [...] Obrigada pela presença de vocês [...]. Vocês acham, em primeiro lugar, que Monteiro Lobato foi, de fato, racista ou não? Professora, o que que você acha?

CAMARGOS: Não, de jeito nenhum! Ele não foi racista. [...] como um escritor, um clássico, ele reflete as contradições e a mentalidade da sua época, entendeu?! Então, eu acho uma hipocrisia você banir um clássico [...].

GRANETTO: Afinal, o livro de Monteiro Lobato, “Caçadas de Pedrinho”, é ou não é racista? [...] Nós vamos conversar agora sobre Monteiro Lobato e racismo com a professora da Universidade Mackenzie e da Unicamp, Marisa Lajolo. Tudo bem, professora?

LAJOLO: Oi, tudo bem!

GRANETTO: Então, conta pra gente, [...] você já trabalhou Monteiro Lobato no nível do ensino técnico e ganhou o Jabuti sobre isso, não é isso?! [...]

LAJOLO: É. [...] faz um tempinho que o Lobato é um dos meus objetos mais queridos de pesquisa, né? [...] Eu acho que Lobato não insufla o racismo. Eu acho que Lobato não transmite ideias preconceituosas. Eu acho o contrário: eu acho que as pessoas leem Lobato e passam a ter uma perspectiva bastante positiva da Tia Nastácia.

BELINKY: [Monteiro Lobato] Racista?! Bobagem! Racista coisa nenhuma! Numa carta ele escrevia coisas daquele momento, com aquela pessoa, que era uma conversa entre pessoas. Isso não prova nada!

BANDEIRA: Ele não era coerente. Ele era um artista, que falava o que tinha que falar agora, se desmentia depois, mudava de opinião... Mas nunca passou nada disso [sua ideologia racista] pra sua literatura infantil. Sua literatura infantil nada tem a ver com isso tudo que nele pensava [seu posicionamento racista].

Observando o último trecho destacado, vemos como o escritor Pedro Bandeira – já consagrado na literatura infantil brasileira e, portanto, “autoridade” no campo literário – legitima a “genialidade” de Lobato. O autor de “Caçadas de Pedrinho”, sendo um “gênio”, um “clássico”, um “artista”, estaria acima de contestação sobre quaisquer aspectos de sua personalidade. Era racista? Não interessa: é Lobato, o “pai da Literatura infantil brasileira”, canonizado pelo tempo e por seus pares.

De forma semelhante, no trecho de Tatiana Belinky – outro nome canônico da literatura infantil no Brasil –, o racismo em Monteiro Lobato é amenizado, justificado, mesmo blindado. Lobato, ainda que na exaltação “animada” à Ku Klux Klan; no conteúdo “exalando” desprezo pela gente negra em trechos de algumas de suas cartas pessoais; na simpatia pelos princípios eugenistas; no traço literário inferiorizado de seus personagens negros, mesmo assim, “Isso não prova nada!”

⁷³Cadão Volpato, jornalista, escritor, músico e ilustrador. Foi apresentador do programa Metrôpolis, da Tv Cultura entre 1991-1994 e, novamente, em 2010-2012.

Tratando da hierarquia que incide sobre os agentes atuantes no campo artístico, Bourdieu (1996a) localiza dois eixos primordiais ao jogo de forças que se estabelece: num deles, o da hierarquização interna, define os dominantes e os dominados dentro do campo, em que são favorecidos os artistas conhecidos e reconhecidos por seus pares e, mais do que isso: unicamente por eles. No segundo princípio, o da hierarquização externa, o campo artístico e os agentes dele participantes são situados no conjunto do universo social, cujo critério de êxito é o temporal.

Na concorrência dos discursos dos dois agentes que identificamos em disputa no campo do PNBE, os processos de produção e interpretação no interior daquele espaço foram socialmente restringidos em um sentido duplo: primeiramente, pelos recursos (capitais) disponíveis de cada um dos agentes, que compõem estruturas sociais interiorizadas – sistemas classificatórios, normas, convenções (seus *habitus*) –, como também ordens de discurso e convenções (seguindo-se o “senso comum” da doxa do campo) para a produção, distribuição e consumo de textos. Tais processos são oriundos de práticas e lutas sociais passadas (e que configuraram as atuais posições dos agentes no campo). Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte (no interior de um campo com seu *nomos* distinto, historicamente construído), que determinou os elementos dos recursos dos membros a que se recorreu (capital disponível) e como se recorreu (estratégias), visando conservar (estratégia do agente dominante) ou transformar o campo (estratégia do MN).

Desde o início dos debates, a discussão em torno do racismo na figura e obra de Lobato foi tratada como, por si só, ilegítima, “[...] como se propor a questão fosse já sinal da falta de pertencimento à tradição nacional, e como se essa característica, por sua vez, fosse automaticamente motivo para desqualificação” (NATALI, 2013, p.116).

Sendo possuidor de capital simbólico maior no campo de formação de acervos literários do PNBE, os agentes dominantes – a grande mídia e as personalidades reconhecidas como “autoridades” nos assuntos da literatura, principalmente – lançaram mão de seu poder simbólico legitimador, de modo a reestabelecer o lugar que a elite hegemônica consagrou historicamente a Lobato nos arquivos de nossa memória nacional: o de monumento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?”
Michel Foucault.

Em 19 de dezembro de 2014, o Supremo Tribunal Federal (STF) negou o seguimento do Mandado de Segurança que discutia a questão racial nas obras de Monteiro Lobato. A ação, apresentada por Antonio Gomes Costa Neto e o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA), foi protocolada no ano de 2011, depois de o MEC e representantes do Movimento Negro não terem chegado a um acordo sobre a proposta, deste último, de se incluírem, na obra lobatiana, notas explicativas abordando o cenário histórico-social em que Lobato escreveu sua literatura.

O pedido de inclusão da nota visava esclarecer os leitores da obra – cujo público é composto, em especial, por crianças em fase inicial de leitura – sobre o contexto em que o vocabulário racista foi utilizado pelo autor e que destoa, todavia, da atual política e legislação brasileira voltadas para a criminalização das práticas de racismo e que zelam pelo respeito à diversidade étnico-racial no Brasil.

Quando o Estado, por meio do STF, negou o pedido do Movimento Negro diante do caso, entendemos que ele atuou também como autoridade legitimadora – até mesmo, a maior - dentro do campo de formação de acervos do PNBE, tendo servido à ortodoxia do agente dominante para a retomada da doxa do campo. Sendo assim, sobre Nastácia (e sobre a gente negra), por ora seguirá livre o exercício da violência simbólica, disfarçada de uma suposta “cordialidade brasileira”, “afetuosa”, em que a personagem é consagrada um símbolo nos arquivos da nação.

Quando a sociedade “aplaude” a decisão do STF, exaltando no agente dominante um defensor dos interesses universais, não percebe a ideologia que se impõe sutil mas violenta, e que atende unicamente a propósitos particulares do agente do campo. E enquanto o ideário racista do grupo hegemônico seguir sendo produto coletivamente apropriado, Nastácia (e os negros) continuará preenchendo o desejo saudosista de muitos brasileiros das elites: ter uma “preta de alma branca” em casa, tal como Tia Nastácia, assando apetitosos bolinhos, “reinando” nos limites da cozinha - com “manto” de avental e “coroa” de lenço sobre os cabelos.

A incapacidade persistente de nos reconhecermos como de fato ainda somos – um país racista – camufla as manifestações individuais e institucionais do racismo, obstruindo a proposição de novas ações políticas efetivas contra a discriminação racial. Enquanto isso, a tão falada “democracia racial” vinga, no Brasil, como uma espécie de redenção “da boca pra fora”, de libertação verbal, apenas.

Sendo assim, há fortes razões para pensarmos numa modalidade de educação linguística em que a análise crítica dos processos ideológicos no discurso seja, de fato, refletida e discutida. É mais do que essencial: é urgente que nos tornemos deveras conscientes de nossas próprias práticas discursivas e críticos a respeito dos discursos investidos ideologicamente a que somos, desde a infância, incessantemente submetidos.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **La biblioteca em ruínas**: reflexiones culturales desde la periferia. Montevideo: Ediciones Trilce, 1994.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**. Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002a.

_____. **NBR 6023**. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002b.

_____. **NBR 6028**. Informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 14724**. Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **NBR 6027**. Informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Meu livro de folclore**. São Paulo: Ática, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2008.

BARROS, Susane S.; JAMBEIRO, Othon; BORGES, Jussara. Políticas públicas para o livro e a leitura e sua influência na indústria editorial de Salvador. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 1993.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996b.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O poder simbólico**. 8. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE**. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnbe/index.html>>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. _____. Portaria Ministerial n. 584, de 28 de abril de 1997. Instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 1997. Seção 1, p. 8.519.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de atividades do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/ 98**. Brasília, DF, julho, 1999.

_____. _____. _____. **Relatório de atividades do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/99**. Brasília, DF, julho, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002.

_____. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena".... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. FNDE. SEB. **Editais de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura Infantil no Processo de Avaliação e Seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE**. 2015. Brasília, DF, 2014.

BROOKSHAW, David. **Raça & Cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CAMARGOS, Márcia; SACCHETTA, Vladimir. Nota de apresentação. In: LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura Infantil-Juvenil**: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Ática, 1985.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**: séculos XIX e XX. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: EDUSP, 1995.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** São Paulo: Ática, 1997.

CORRÊA, Guilherme Torres. **Leitura, formação de leitores e Estado**: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, Sérgio. Política, esfera pública e novas etnicidades. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, PPGICH, UFSC, n. 1-2, jan. 2004.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. **Leitura, formação de leitores e Estado**: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994. 2000. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <www.dicionarioaurelio.com>. Acesso em: 05 maio 2014.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, v. 23, p. 100-122, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: UnB, 2001.

_____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FERES JÚNIOR, João; NASCIMENTO, Leonardo; EISENBERG, Zena. Monteiro Lobato e o politicamente correto. **Dados** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 56, p. 69-108, 2013.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013.

FIGUEIREDO, Eurídice; NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Identidade Nacional e identidade cultural. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, Identidade Cultural e Racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Disponível em: <www.fnlij.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2014.

GANEM, Eliane. **Coisas de menino**. São Paulo: José Olympio, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Parecer CNE/CEB Nº 15/2010**. 2010. Despacho do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 6/2011**. Despacho do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 10 maio 2014.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do Negro na literatura Infantil brasileira: análise historiográfica. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./ abr. 2005.

GRAMMONT, Jaqueline de. Políticas de promoção da leitura literária para infância no Brasil: uma análise histórica. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/GrammontJaqueline.de.htm, 2012>. Acesso em: 17 nov. 2013.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com Personagens Negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura Afro-brasileira**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1992.

LIMA, Heloísa Pires. **Histórias da Preta**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2000.

LIMA, Ari. Da vida rasgada. Imagens e representações sobre o negro em Madame Satã. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens**, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2006.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

_____. **Obra Infantil Completa**. São Paulo: Brasiliense, 1964.

LOUZEIRO, José. **Praça das Dores**. São Paulo: Salamandra, 1994.

MACHADO, Helena Vitória dos Santos. **MNU - 36 anos - 18 de junho 1978/2014**. 2014. Disponível em: <<http://institutonzingambandi.blogspot.com.br/2014/06/mnu-36-anos-18-de-junho-19782014.html>>. Acesso: 03 ago. 2014.

MACHADO, Luiz Raoul; MIRANDA Claudia de; SERRA, Elizabeth d'Angelo (org.). **Das Kinderbuch in Brasilien = Children's Books in Brazil = O livro para crianças no Brasil**. Brasiliana de Frankfurt / São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1994, p. 45.

MAGALHÃES, Izabel. Prefácio. In. FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora da UNB, 2001.

MARTINS, Leda. **A cena em sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Um exercício do duplipensar orwelliano. In: **Observatório da Imprensa**, ano 14, n. 633, 15 mar. 2011. Disponível em: <www.observatoriodaimprensa.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2014.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn Walker (Org.). **Tirando a Máscara**. Ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NATALI, Marcos. Questões de herança. Do amor à literatura (e ao escravo). In: SANTURBANO, Andrea; MARSAL, Meritxell Hernando; PETERLE, Patricia (Org.) **Fluxos Literários: ética e estética**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013, p.115-132.

ODDONE, Nanci; ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 183-93, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. **Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007):** entrelaçadas vozes tecendo negritudes. 2010. 301 f. Tese (Doutorado). – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PÊCHEUX, M. **Language, semantics and ideology.** Londres: Macmillan, 1982.

PAIXÃO, M. et al. (Org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010.** Rio de Janeiro: Garamond, 2011

PEREIRA, Amílcar Araujo. O “Atlântico negro” e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. In: **Perseu: história, memória e política/Centro Sérgio Buarque de Holanda, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 235-263, dez. , 2007**

PINHEIRO, L. C. (Org.). Reflexões em torno das Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens. **Actas**, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2013.

PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo: Summus, 1990.

PINTO, Regina P. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade.** 1993. 433 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, FFLCH-USP, São Paulo, 1993.

PINSKY, Mirna. **Nó na garganta.** 42. ed. São Paulo: Atual, 1998.

PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Afro-literatura Brasileira: O que é? Para quê? Como Trabalhar?. **Educom Afro** - Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: <[www.pucrs.br/.../educomafro/index1.php?p=afro-literatura.](http://www.pucrs.br/.../educomaфро/index1.php?p=afro-literatura)> Acesso em: 9 abr. 2013.

PORCIÚNCULA, Rafael Fúculo. **As ideias raciais na obra de Monteiro Lobato: ficção e não ficção.** 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura Comparada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SANDRONI, Luciana. **Minhas memórias de Lobato.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC-SECAD, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento negro e a crise brasileira. In: **Política e Administração**, Rio de Janeiro, FESP, v. 2, jul./set. 1985, p. 287-307.

_____. A luta organizada contra o racismo. In: BARBOSA, Wilson do Nascimento (org.). **Atrás do muro da noite**: dinâmica das culturas afro brasileiras. Brasília, DF: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SARAIVA, Juracy Assmann. Critérios para a análise e seleção de textos de literatura infantil. In: **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como Negociação. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

SILVA, Marisa Ribeiro. **História, memória e poder**: Xavier da Veiga, o Arconte do Arquivo Público Mineiro. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de História, Belo Horizonte, 2006

SODRÉ, Muniz. Monteiro Lobato vai para o trono?. In: **Observatório da Imprensa**, ano 14, n. 631, 01 mar. 2011. Disponível em: <www.observatoriodaimprensa.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2014.

SOUZA, W. de. O Negro na Literatura Brasileira. **Revista de Literatura, História e Memória**, UNIOESTE, Cascavel, n. 1, p. 47-57, 2005.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalisme. Difference et démocratie**. Paris: Flammarion, 1994.

TEIXEIRA, Felipe Charbel. Narrativa e Fronteira Cultural. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, v. 2, ano 2, n. 2, p.1-14, 2005.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará-Fundação Ford, 2003.

TELLES, Edward. **O significado da raça na sociedade brasileira**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

XAVIER, Marcelo. **Mitos**: o folclore do Mestre André. Belo Horizonte: Formato, 1997.

ZILBERMAN, R (Org.). **A produção cultural para criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2005.