

## **Meninos Sem Pátria, Sem Voz e Sem Vez ou a Censura e o Silenciamento da Obra de Luiz Puntel**

### **Meninos Sem Pátria, Without Voice and Without Time or Censorship and Silencing the Work of Luiz Puntel Luiz Puntel**

**Sarah Suzane Bertolli<sup>1</sup>**

**Alexandre Ferreira da Costa<sup>2</sup>**

#### **Resumo**

Este trabalho parte da censura da obra *Meninos sem Pátria*, de Luiz Puntel, em uma escola básica brasileira em 2018. Objetiva-se verificar, histórica e discursivamente, que elementos impulsionaram a proibição. Para tanto, partiremos dos estudos de Foucault (1979, 2010, 2011) na análise do discurso, para compreender as relações entre discurso, sociedade, escola e literatura. O caminho teórico deste artigo problematiza a obra literária em cena, sua inserção sócio-histórica, as notícias que veicularam a censura, a voz do autor e resenhas críticas disponíveis em diversas mídias digitais, que compartilham o enredo e o tema da obra e também analisam a citada censura. Como fundamentos para análise desses tópicos e suas relações, partiremos de Colomer (2003, 2007, 2017), Candido (1989, 2004), Eco (1989, 2015), Perrotti (1986), dentre outros pesquisadores da literatura. Constata-se que a censura da obra, movida por um suposto foco ideológico, fere o direito ao ato de ler e prejudica a formação do leitor. Conclui-se que, mesmo diante da censura, há meios e modos de o leitor se enveredar pela 'biblioteca proibida'.

**Palavras-chave:** Literatura. Censura. Ensino. Análise do discurso.

#### **Abstract**

This work is based on the censorship of Luiz Puntel's *Meninos sem Pátria*, in a brazilian elementary school in 2018. The objective is to verify, historically and discursively, which elements drove the prohibition. Therefore, we will start from the studies of Foucault (1979, 2010, 2011) in discourse analysis, to understand the relations between discourse, society, school and literature. The theoretical path of this article questions the literary work on the scene, its socio-historical insertion, the

---

<sup>1</sup> Possui licenciatura em Letras - Língua Portuguesa (2007) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestrado em Linguística (2017) e é doutoranda em Letras e Linguística pela UFG. É servidora técnica-administrativa em educação, cargo revisora de textos, no Instituto Federal Goiano. Atuou como docente na educação básica. Atualmente, trabalha como coautora de material didático e é escritora de literatura infantil e juvenil pela Casa Publicadora Brasileira. Membro do Grupo Portos no CNPq/ UFG. ORCID: 0000-0001-6887-401X.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2007). É professor da Universidade Federal de Goiás desde 1998 e atua na formação de professores. Atualmente lidera o Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS - UFG/CNPq). ORCID: 0000-0003-1243-1927.

news that conveyed the censorship, the author's voice and critical reviews available in various digital media, which share the plot and the theme of the work and also analyze the aforementioned censorship. As foundations for analysis of these topics and their relationships, we will start from Colomer (2003, 2007, 2017), Candido (1989, 2004), Eco (1989, 2015), Perrotti (1986), among other literature researchers. It is noted that the censorship of the work, moved by an alleged ideological focus, hurts the right to read and impairs the reader's formation. In conclusion, even in the face of censorship, there are ways and means for the reader to embark on the 'forbidden library'.

**Keywords:** Literature. Censorship. Teaching. Speech analysis.

## 1 Considerações Iniciais

Este trabalho parte da emergência de um episódio de censura a uma obra literária juvenil, veiculado nas mídias jornalísticas em outubro de 2018: a proibição do livro *Meninos sem Pátria*, de Luiz Puntel, no Colégio Santo Agostinho do Rio de Janeiro. A Revista Veja, à época<sup>3</sup>, contextualizou o acontecimento ao informar que a direção escolar foi pressionada por pais de alunos, que “acusaram” a obra de ‘comunista’, de ‘doutrinadora’ (de esquerda), dentre outros epítetos que serão posteriormente analisados neste artigo, por ocasião da análise das materialidades jornalísticas de denúncia e informação.

A obra, que constava na lista de paradidáticos do 6º ano da citada instituição escolar, tem por enredo a trajetória de uma família que, nos tempos da ditadura militar, é exilada e perpassa diversos países, numa trama que problematiza a adolescência nesse contexto múltiplo de constituição da identidade quando não se tem um sólido porto cultural. Este processo de interdição instiga vários questionamentos acerca do escopo do contexto político e cultural brasileiro atual: quais as fronteiras temáticas da literatura e da literatura infantil e juvenil? Há tais fronteiras no discurso pedagógico e social contemporâneo? Quem autoriza ou desautoriza o uso de certas obras literárias no meio escolar? Como a memória histórica de um povo é perpetuada na literatura? Por quais motivos um fato histórico não poderia constar em obras voltadas ao público jovem?

<sup>3</sup> Matéria disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Mais que tentar fornecer respostas para essas perguntas, este trabalho busca analisar a inserção de uma obra literária juvenil em uma sociedade com valores ou propostas em transição, tendo em vista que a censura de *Meninos sem Pátria* ocorreu no calor das eleições presidenciais de 2018, cuja polarização de pensamento político e social foi marcada por discussões em diversas mídias. Problematisa-se, enfim, tal percepção de ‘perigo’, pondo-a em contraste com a concepção de Costa (2006, p. 159), como seu avesso: “Toda construção de sentidos é arriscada. A atividade leitora consiste num salto sem paraquedas e sem solo onde aterrar. A única certeza é a do voo e a do mapa desenhado pelo texto. Todo o demais é travessia” (COSTA, 2006, p. 159). Nesse sentido, a censura supostamente respaldada no tema, como se verá mais adiante, se embasa em determinada concepção de literatura juvenil que possui “temas tradicionalmente silenciados pelos adultos para salvar a mitificação da inocência infantil” (COLOMER, 2017, p. 193).

Em contrapartida, o processo de difusão das obras literárias infantis e juvenis demonstra como, a partir das décadas de 1960 e 1970, houve uma abrangência nesse nicho: “[...] além da anulação das proibições implícitas, os novos temas da literatura infantil supunham especialmente um convite ao leitor para que considerasse o conflito como uma parte inevitável da própria vida” (COLOMER, 2017, p. 193). Assim, a cultura voltada ao entretenimento de jovens, local de encontro da obra em análise neste artigo, oportuniza algo além de transposição de moral e bons costumes, de uma literatura pedagógica, com fins de ensino de alguma coisa. Com a finalidade ampliada, notamos como a literatura direcionada ao prazer possui também um modo de configuração cujo debate deve considerar um fundo polêmico “[...] que leve em conta seus meios expressivos, o modo pelo qual são usados, o modo que são fruídos, o contexto cultural em que se inserem, o pano de fundo político e social que lhes dá caráter e função” (ECO, 2015, p. 67).

Esta pesquisa parte de tal orientação e em virtude disso é que analisaremos não apenas o acontecimento da censura, mas buscamos instigar um debate do contexto sociocultural dessa proibição da obra juvenil *Meninos sem Pátria*. Constatase que o pano de fundo político está atrelado às literaturas legitimadas e às silenciadas no discurso pedagógico da leitura, ou seja, àquelas que são autorizadas para leitura escolar em contraponto com obras proibidas, censuradas ou fragmentadas para servir a propósitos curriculares. Já na análise da progressiva

inserção de temas que eram considerados ‘adultos’ na literatura infantil e juvenil, Colomer (2017) discutira a historicidade de uma transição de concepção de literatura para jovens, com virada sobretudo em 1980:

considerou-se que os meninos e meninas deviam ser educados na complexidade da vida e já não se postulou a existência de um caminho pré-fixado de normas para resolver problemas claramente graduados desde a infância até a adolescência (COLOMER, 2017, p. 193).

Agora, o que se observa com essa censura é um descompasso, um retrocesso quanto a essa interpretação de como se dá a relação literatura e jovens leitores, já que se censuram obras com justificativas como essas de uma inadequação temática ou de uma aparente ideologia com a qual esse público jovem não pode ter contato. Essa é a premissa de nossa análise da obra de Puntel na sua relação com a memória histórica, na emergência da censura e na irrupção de um discurso pedagogizante moral e de proibição do direito e da autonomia do ato de ler.

## 2 Da Obra

*Meninos sem Pátria*, de Luiz Puntel, foi lançada em 1981, já no final da ditadura militar instaurada em 1964 no Brasil. Já em sua 23ª edição, a obra popularizou-se na famosa Coleção Vaga-Lume da editora Ática, acervo de obras voltadas ao público juvenil que motivou a formação literária de muitas pessoas. O livro, inspirado na história de vida do jornalista José Maria Rabelo, compartilha o exílio de uma família brasileira. A visão que atravessa as linhas é a do adolescente que amadurece longe da Pátria, já que os pais, jornalistas, são perseguidos por questões políticas, em virtude do jornal *O Binóculo*, no qual trabalham, denunciar atrocidades e desaparecimento de pessoas nesse período de cerceamento da liberdade de imprensa.

A começar por um arrombamento no jornal, a tensão da narrativa cresce, já indicando que a vida de Marcão e Ricardo, os jovens personagens da trama, passará por mudanças. A suspeita de que essa invasão a *O Binóculo* ser represália pelas denúncias feitas no jornal é confirmada em vários diálogos entre os pais, Terezinha e Zé Maria.

- Mas, e aí? – mamãe, também nervosa, não sabia como conduzir a conversa. Chamaram a polícia?
- Polícia? – papai gargalhou nervosamente.

[...]

- Como chamar a polícia, Tererê – papai sempre a chamava assim, embora o nome de mamãe fosse Terezinha – se eles são os primeiros suspeitos? Quebraram tudo lá dentro, mas não roubaram nada (PUNTEL, 1988, p. 13).

Mesmo diante dessa tensão, Marcão, o narrador juvenil afirma: “Mamãe falava com a mesma fé na vida com que falaria sempre, tanto no Brasil, como na Bolívia, no Chile, na França, por todos os lugares que, ainda sem saber, passaríamos” (PUNTEL, 1988, p. 16). Nota-se aqui o tom memorial presente na linguagem da narrativa, evidenciado pelas marcas linguísticas de verbos no pretérito e alusões locativas e temporais também no passado, já adiantando o que acontecerá no enredo.

Quanto ao cenário histórico delineado, vemos que se afina teoricamente com as tendências da literatura de então:

Durante os anos 1970, o desafio consistiu, antes de tudo, em defender, precisamente, a inexistência de modelos externos bem delimitados. A proposta ideológica dos livros infantis se dirigiu a reivindicar combativamente uma atitude vitalista que acentuava o direito individual à liberdade e ao prazer, em contraposição ao ser submetido e resignado às hierarquias e convenções sociais (COLOMER, 2017, p. 194).

Puntel cria, portanto, uma obra que desde a introdução revela a luta pela liberdade de expressão, de imprensa, em contraponto com a censura e o cerceamento desses elementos hoje previstos nos marcos legais que advém da Constituição Cidadã de 1988.

Como caminhos de análise de uma obra literária juvenil, Ceccantini (2000) desenvolve uma grade com vinte e seis elementos para mensurar a literatura premiada que constitui seu *corpus* de pesquisa. Essa grade pode contribuir com pesquisas nas áreas de literatura e pedagogia, com vistas a problematizar, com fulcros teórico-metodológicos, diversos aspectos de uma obra literária. Considerando o recorte temático e o objetivo desta pesquisa, nos ateremos não aos vinte e seis elementos, mas aos quatro núcleos básicos sob os quais se desenrolam esses itens, a saber:

- a) Ênfase nos aspectos extratextuais e nos dados relativos a subgêneros;
- b) Ênfase nos aspectos relativos ao mundo narrado;
- c) Ênfase nos aspectos relativos ao modo de narrar;
- d) Considerações finais (CECCANTINI, 2000, p. 300).

Quanto aos *aspectos extratextuais* “o roteiro da Vaga-lume propõe que dez ilustrações com legendas, fora a ilustração da capa, sejam distribuídas no decorrer das mais ou menos 120 páginas” (BORELLI, 1996, p. 121). *Meninos sem Pátria* se encaixa nesse padrão reconhecido nos demais títulos da Coleção, totalizando 127 páginas distribuídas em capítulos que contribuem para o arejamento da leitura, em consonância com o que supõe ser um volume de leitura ‘coerente’ com o público-alvo, conforme, é claro, os parâmetros de mercado e do senso comum.

Dos *subgêneros* elencados por Ceccantini (2000) – narrativa de aventura, psicológica e social – e diante da problemática indicada por esse pesquisador do fenômeno de fusão ou hibridismo de gêneros, notamos que a obra em estudo pode se situar no viés de aventura; também indicar uma perspectiva social na medida que traz como pano de fundo o recorte histórico da Ditadura Militar, mas ainda se situa como narrativa de formação por contemplar a trajetória de amadurecimento de Marcão; “talvez o escritor juvenil, no afã de tentar seduzir um público nem sempre afeito à leitura, se veja tentado a fundir subgêneros para, virtualmente, melhorar a recepção de determinada obra” (CECCANTINI, 2000, p. 313).

Diante dos critérios de classificação dos subgêneros (semântico e sintático), vemos o sentido maior do propósito da própria Coleção Vaga-Lume em criar narrativas de aventura. Quanto à “ilustração (...) assume função pedagógica de orientação da leitura e arejamento do texto, que se destina a um receptor que não tem o hábito de ler e necessita que os textos sejam curtos, rápidos, leves, com linguagem variada” (BORELLI, 1996, p. 121).

Em relação ao *mundo narrado*, o nicho Vaga-Lume, da editora Ática, pertence ao bloco de paradidáticos voltados aos alunos do ensino fundamental, possuindo características criadas para esse público:

A partir dos anos 1980, inaugura novo padrão literário: menos histórias rurais, tribais, naturais, expressão da estreita relação do homem com a natureza, e mais tramas urbanas, em que ação, aventura, suspense, e emoção rolam no asfalto e fazem parte do cotidiano vivido por leitores e personagens (BORELLI, 1996, p. 116).

Para tal propósito, o espaço macro urbano e o espaço micro da casa/apartamento e/ou do quarto do personagem adolescente constituem o cenário de diversas narrativas da Coleção. *Meninos sem Pátria*, ainda que mostre o deslocamento da família, oriunda de Canaviápolis, cidade do interior de Minas

Gerais, para diversos países, possui cenas que conduzem para o que Ceccantini (2000, p. 321) nomeou de ‘clausura’, sendo que, nesse contexto, a própria situação de exílio a que está submetida a família de Marcão sinaliza esse ‘aprisionamento’ do jovem.

O tempo histórico e o tempo da narrativa se inter cruzam, considerando que a motivação de exílio, primeiro com a fuga do pai, que, perseguido, ‘troca de lugar’ com um entregador de gás e consegue escapar dos captores, coincide com o período ditatorial retratado na obra, que é inspirado na Ditadura Militar no Brasil. As viradas temporais e espaciais ocorrem também com o nascimento de Pablo (homenagem a Neruda, que nasce no Chile) e Nicole (nascida na França), irmãos do protagonista Marcos, que, junto com Ricardo, são os filhos dos jornalistas perseguidos políticos Zé Maria e Terezinha.

Além dos personagens da família, ganham destaque na narrativa Pierre e Claire, respectivamente melhor amigo e paixão adolescente do narrador protagonista Marcão, que oscila entre a saudade do Brasil e o temor da separação dessas pessoas que ama. A rotina, a linguagem, os anseios e sentimentos desse menino se entremeiam na narrativa possibilitando a identificação com o público-leitor pretendido. Marcão encarna uma “dimensão arquetípica significativa” de adolescente, com as suas inseguranças, intensidades e dúvidas (CECCANTINI, 2000, p. 352). Em tal perspectiva, Perrotti (1986) elucida que:

A criança encontra na leitura, nos seus heróis, os seus ideais, os seus modelos. Assimila-os, identifica-se com eles, passa a vivê-los, quando mais não seja, ao menos em sonho... E, nesse sentido, a leitura é ‘recreação’, na significação etimológica do termo – a de ‘criar de novo’, a de ‘renascer’... (PERROTTI, 1986, p. 70).

Assim, nota-se certo renascimento no protagonista, na medida em que as inquietações de Marcão, mescladas com a complexidade da vida de um exilado, podem mover o leitor para criticidade de outras realidades; fazendo com que uma obra destinada também ao entretenimento seja problematiza quanto a suas relações com a sociedade, a cultura, a história nacional e a identidade.

Quanto ao *modo de narrar*, o texto de Puntel possui capítulos titulados, muitos com jogos de palavras e/ou cunhados de humor, tais como “Milton Nascimento, um ilustre desconhecido”; “Cristo também era jornalista?” e “Um Binóculo de lentes quebradas”. A sintaxe é marcada pelas relações lógico-causais, pela presença de orações coordenadas e subordinadas simples em parágrafos extremamente

enxutos, quase todos de mesma extensão, o que encaminha um arejamento do olhar, da leitura, também pela sobreposição entre diálogos de personagens e momentos de narrativa, nos quais o protagonista encaminha reflexões e contextualiza as cenas.

Como considerações desta parte de análise da obra, Borelli (1996) problematiza as indagações propostas por Adorno ao final dos anos 1940: “Que produto é esse? É produção do espírito ou mercadoria? A indústria cultural é cultura ou indústria?” (BORELLI, 1996, p. 99).

Conclui-se, partindo dos estudos de Colomer (2017) e Ceccantini (2000), que as narrativas infantis se configuram também como produtos editoriais e a linha de produção vigente se condiciona por forças que confluem para uma ficção ancorada no protagonismo e na temática da adolescência, considerando que essa abordagem, na visão do mercado, agradaria o paladar literário do jovem leitor.

Assim, ao problematizarmos a relação obra e leitor em *Meninos sem Pátria*, pertencendo o livro a uma série com propósito definido, este é, o do mercado, “[...] o leitor acredita que desfruta da novidade da história enquanto, de fato, distrai-se seguindo um esquema narrativo constante e fica satisfeito ao encontrar um personagem conhecido” (ECO, 1989, p. 123), ou seja, poderá haver identificação do jovem leitor com Marcão ou outro personagem adolescente da trama. “A série neste sentido responde à necessidade infantil, mas nem por isso doentia, de ouvir sempre a mesma história, de consolar-se com o retorno do idêntico, superficialmente mascarado” (ECO, 1989, p. 123). E, se há alguma inovação, ainda que haja repetição, essa se situa na contextualização histórica, que evoca uma época vivenciada pelo Brasil, a qual muitos sofrem ao recordar.

### **3 Da Memória Histórica – Um Obscuro Passado Brasileiro**

Tomamos a memória histórica como a articulação das memórias coletivas, públicas, herdadas, transmitidas, subjetivas, repassadas em variados meios e semioses.

Em realidade, no desenvolvimento contínuo da memória coletiva na realidade não há linhas de separação claramente traçadas, como na história, mas apenas limites irregulares e incertos. O presente (entendido como o período que se estende por certa duração a interessa à sociedade



de hoje) não se opõe ao passado como dois períodos históricos vizinhos se distinguem. O passado não existe mais, enquanto para o historiador os dois períodos têm tanta realidade um como o outro. A memória de uma sociedade se estende até onde pode, quer dizer, até onde atinge a memória dos grupos de que ela se compõe. [...] (HALBWACHS, 2006, p.105).

Ao considerar o contexto histórico da obra *Meninos sem Pátria*, vemos que o pano de fundo político e social é, de fato, a ditadura militar brasileira, regime instaurado de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985<sup>4</sup>. Essa escolha por um tema social revela uma tendência, presente também na literatura infantil e juvenil, de fazer essas relações entre sociedade e história, conforme pode ser constatado na trajetória tecida por Colomer:

[...] quatro das preocupações sociais surgidas durante a década de 1980: mudanças sociológicas, como a incorporação social da mulher (...) ou as novas formas familiares; a crítica a diferentes aspectos do desenvolvimento das sociedades atuais; a constituição de sociedade multicultural e a necessidade de preservar a memória histórica (COLOMER, 2017, p. 2000).

Colomer (2017, p. 209) explica ainda que a literatura de viés histórico pode ser empregada também “[...] como cenário de aventuras e estar a serviço, simplesmente, de um desejo de conhecimento cultural [...] Nos últimos anos, muitas aventuras juvenis adotaram também o cenário histórico de um modo menos ideológico [...]”. Ceccantini (2000) corrobora essa análise quando elucida que, na literatura juvenil, temas históricos estão presentes, ainda que no *corpus* premiado que ele analisou tenham uma ocorrência mais tímida e os temas não sejam devidamente aprofundados ou tão verossimilhantes.

Tal perspectiva se aplica ao livro *Meninos sem Pátria*, já que não se vislumbra profundidade da contextualização histórica, mas o cenário temporal justifica a abordagem pretendida: a de um adolescente em busca de identidade ao vivenciar outras culturas. O tema da formação, do amadurecimento do jovem protagonista, com as descobertas próprias da idade, ganha centralidade e não qualquer posição ideológica que se suponha ter a obra.

Ainda que haja uma exposição – até fidedigna e constatada com marcação temporal e nominal de personalidades históricas – de um período circunscrito por opostas visões de mundo e de poder, a obra em estudo se afina com outras tantas obras, voltadas aos públicos infantil e juvenil, que exploram o campo histórico em

<sup>4</sup> Por motivo de recorte temático deste trabalho, não nos debruçaremos profundamente no período histórico da Ditadura Militar no Brasil, mas na problematização desse cenário diante da obra censurada de Luiz Puntel.

alguma medida em seus enredos, mas cuja ênfase se encontra no personagem, sua formação e suas aventuras próprias da idade.

Uma das temáticas de maior continuidade neste campo tem sido a da memória da Segunda Guerra Mundial. O incômodo do colaboracionismo francês, a resistência italiana, os democratas alemães perseguidos e, sobretudo, a perseguição aos judeus constituíram todas as caras de uma mesma intenção de passar a reflexão moral sobre este conflito às jovens gerações por parte de um continente ainda convalescente disso em seu pensamento. Mas também se agrupam nesta tendência outras recuperações da memória histórica, como a voz indígena na colonização do oeste norte-americano na América Ibérica (COLOMER, 2017, p. 208).

A memória histórica da ditadura militar no Brasil entremeada na obra juvenil de Puntel, portanto, pode suscitar reflexões a respeito desse contexto. Afinal, “um tipo especial de reflexo social refere-se, não ao que a sociedade é nesse momento, mas sim à lembrança do passado que se deseja passar às jovens gerações” (COLOMER, 2017, p. 207). Conhecer o passado de seu país é algo importante também para a formação do jovem, não somente para saber mais da história de seu povo, como progressivamente construir uma visão crítica das relações existentes entre história, sociedade, cultura e identidade nacional. Não se pode olvidar que

(...) a literatura para crianças e jovens constituiu-se prioritariamente em veículo de propaganda das ideias das classes burguesas – vitoriosas em 1789 – junto às crianças com acesso a esse tipo de produção. Utilizando recursos que a literatura pode oferecer, a sociedade burguesa que se achava em franca ascensão na Europa do século XVIII difunde seu ideário junto da criança, apelando para um modelo de comunicação literária que se ajusta a seus objetivos e necessidades (PERROTTI, 1986, p. 28).

Por tal viés, observa-se como há mecanismos, forças políticas e sociais que encaminham, direcionam e manipulam, de certo modo, o universo infantil e juvenil. Esses requintes coercitivos e constrangedores, ao pensarmos no cenário político contemporâneo no Brasil, demonstram como a censura de uma obra publicada no período da ditadura, a qual nunca antes tinha sido segregada ou silenciada deste modo, se justifica pelo contexto histórico que vivenciamos.

É importante lembrar, como já indicamos, a pertença da obra a um acervo, a Série Vaga-Lume, que constitui em certa medida uma memória histórica coletiva para muitos leitores. Tal “serialidade dos meios de comunicação de massa foi considerada pela cultura ‘alta’ como serialidade degenerada (e insidiosa) em relação à serialidade aberta e honesta da indústria e do artesanato” (ECO, 1989, p. 121). O pensamento de Eco quanto a esse tipo de material é problematizador na medida que compreende o alcance de obras seriadas e voltadas ao entretenimento, descrevendo a complexidade de tentar delinear papéis de tipos de obras literárias.

Entretanto, essa hierarquização de ‘literaturas’ “[...] no fim das contas, reflete uma concepção fatalmente aristocrática do gosto”. (ECO, 2015, p. 38). Ainda que tenha esse potencial para a formação de leitores, sobretudo nas fases da infância e da adolescência, convém alertarmos que “o problema da cultura de massa é exatamente o seguinte: ela é hoje manobrada por ‘grupos econômicos’ que miram fins lucrativos, e realizada por ‘executores especializados’ em fornecer ao cliente o que julgam mais vendável” (ECO, 2015, p. 51).

No estudo de Borelli (1996), fica evidente o padrão de mercado da editora Ática e a produção ‘encaixotada’, robotizada de certo modo, das obras da Coleção Vaga-Lume: do número de páginas à constituição do enredo, dos personagens e do tema, todos os aspectos são planejados e feitos para agradar o paladar literário do leitor jovem que projetam. Em contrapartida, não se pode pensar que essa padronização é encontrada apenas nas literaturas infantil e juvenil, já que é possível encontrar, em diversos momentos históricos, obras voltadas ao público adulto que carecem de qualidade estética. Também não se pode olvidar que podemos encontrar obras revolucionárias, de mérito artístico, na literatura voltada aos mais diversos públicos, inclusive juvenil. Tal criação de obras culturais menos protetoras “em relação a seus destinatários e mais inovador[as] em suas características, modificou as normas de simplicidade que tendem a reger esta literatura e configurou um novo itinerário de formação literária para a infância e a adolescência.” (COLOMER, 2002, p. 382).

Cabe frisar que Puntel contextualiza historicamente a obra, apresentando certas medidas de vigilância e perseguição aos ‘inimigos’ do governo no período ditatorial. Entretanto, mesmo as cenas de tensão, como a do interrogatório no ônibus, quando a mãe, que está grávida, é interpelada por um policial dentro do veículo, que vai para Campo Grande; a fuga do pai ou o tiroteio tem uma abordagem mais suavizada diante da realidade que foi a ditadura aqui no Brasil. “A passividade do indivíduo o qualifica como elemento seguro. Assim o trágico é liquidado. Antigamente, a substância do trágico estava na oposição do indivíduo à sociedade” (HORKHEIMER e ADORNO, 2011, p. 222). Constar, portanto, elementos trágicos demais, que ferissem a sensibilidade, poderia fazer com que uma obra com tal contextualização histórica fosse censurada por descrições mais pesadas, e conseqüentemente mais verossimilhantes.

## 5 Do Acontecimento

A censura da obra *Meninos sem Pátria*, de Luiz Puntel, do Colégio Santo Agostinho localizado no Leblon, no Rio de Janeiro, provocou debate em mídias diversas. A notícia da Veja<sup>5</sup>, já mencionada, traz o seguinte adendo para a crítica que justificou a proibição da obra na instituição:

Mães que protestaram contra a adoção do livro ressaltaram também trecho que, segundo elas, apresenta uma visão equivocada de Jesus Cristo. Trata-se do diálogo de um dos filhos do jornalista com um padre. Na conversa, o sacerdote afirma que o pai do garoto estava sendo perseguido por defender suas ideias e que Cristo também fora mal interpretado. Em seguida ele diz que o crime de Jesus “foi estar sempre ao lado dos pobres e resumir toda a sua filosofia em uma única frase: ‘Amai-vos uns aos outros’” (MOLICA, 2018, s/n).

Outra reflexão, de autoria de Bayeh, veiculada no suporte Extra Globo, em 04.10.2018<sup>6</sup>, nomeia essa organização familiar vigilante às práticas escolares como “máfia do WhatsApp”, em alusão à possibilidade que essa rede de comunicação possui de criar grupos para interação e assim provocar debates e até decisões. De forma objetiva e até escancarada, a autora defende que essa máfia afirmou que a obra em questão doutrinará as crianças, seus filhos, para uma ideologia comunista, de esquerda e contra regimes militares. A autora contesta e indaga: “A censura ao livro de Luiz Puntel dá início a uma nova etapa. Chico, Caetano, Gilberto Gil entrarão de novo na lista? (...) Voltaremos a ter que escrever e criar como se estivéssemos falando de outras coisas? Fingindo inocência?” (BAYEH, 2018, s/n).

Diante dessa inquietação, compartilha-se o que seria o marco inicial publicizado da polêmica, uma postagem em rede social que sinaliza o colégio envolvido e em letras ‘caixa alta’ veemente alardeia a suposta doutrinação comunista de que é ‘acusado’ o livro. Tal veiculação é apresentada na página de um veículo chamado “Alerta Ipanema”

<sup>5</sup> Disponível: <https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/>. Acesso em 12 fev. 2019.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://extra.globo.com/mulher/um-dedo-de-prosa/os-meninos-sem-patria-de-hoje-somos-23127728.html>. Acesso em 13 fev. 2019.

Figura 1 – postagem da página Alerta Ipanema.



Fonte: reprodução/ Facebook.

Como réplica a essa argumentação que o livro de Puntel seria comunista, Bayeh conclui que: “Quando tudo vira comunismo, quando nada mais pode ser dito ou lembrado, ousa dizer que os meninos sem pátria de hoje somos nós” (2018, s/n). No processo de peneiramento do que pode constar como tópico de debate, quando vislumbramos algo desse porte, de silenciar uma obra literária na justificativa do contexto histórico delineado, vemos a gravidade que é esse tipo de censura, tendo em vista que os leitores “deixam de experimentar a transgressão de ler o que não lhes é destinado em princípio. [...] Ignora [-se] que o leitor adquire razão de ser pelo descumprimento da ordem estabelecida” (COSTA, 2006, p. 160).

Se é papel da escola conduzir a autonomia leitora e a formação crítica dos alunos, desde os anos iniciais da escolarização, tal como está previsto em documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Base Nacional Comum Curricular (2017), vemos como cercear o direito ao acesso a temas e obras não encontra fundamento nessas normatizações do MEC.

Tais escolhas – do que adentra ou não o chão da escola - estão em outra ordem, que não encontra amparo normativo nas orientações pedagógicas oficiais. Considerando os estudos foucaultianos de discurso, poder e governo, vislumbramos como essa legitimidade de certas obras literárias e a censura de outras envolve aspectos políticos, econômicos e culturais de determinada sociedade em seu contexto histórico de problematização.

Portanto, “que se selecione um tipo ou outro de acontecimentos depende das características de cada sociedade e, neste sentido, a ficção supõe também o reflexo,

as representações e os valores sociais de cada época” (COLOMER, 2017, p. 207). Sob esse prisma, a censura de *Meninos sem Pátria* denuncia a perspectiva vigente e em evolução de um setor da sociedade brasileira mais tradicional quanto aos valores, defensora da moral e ‘bons costumes’, que peneira fatos históricos com fins de enviesar ideologias.

Se é para manter a coerência com essa base moral, nota-se como os defensores da censura não leram a obra em questão “literariamente” (sua hermenêutica é outra, de outra prática, de outros gêneros), considerando que há trechos que nessa visão moral poderiam ser polêmicos, como a cena do seguinte excerto:

Papai compreendeu que não era hora de insistir.

- Tá bem, filhão. Acho melhor você ir para cama. E se você sentir que o mundo está rodando, não se acanhe. Vá ao banheiro e meta o dedo na goela.

Caminhei até o quarto, despencando sobre a cama. O mundo, como papai profetizara, começou a rodar como se eu estivesse dentro de uma máquina de lavar roupa.

Com medo, levantei-me e fui ao banheiro. Metendo o dedo na garganta, vomitei bastante. Tornei a deitar. Melhorara bastante. Entendi que papai, experiente em bebedeiras, também já levava algum fora na vida (PUNTEL, 1988, p. 91).

Marcão, desiludido amorosamente em seu relacionamento com Claire, nesse episódio, fica bêbado, sendo acudido pelo seu amigo Pierre e depois recebe de seu pai as instruções compartilhadas no trecho acima. A censura não considerou esse ou outros episódios que poderiam, na dimensão de uma moral mais ferrenha, causar polêmica; mas se ateuve a essa condenação da obra ser comunista.

Colomer (2003, 2017), Perrotti (1986) e Zilberman (2003) traçam a história dos livros e da literatura infantil e juvenil, apresentando como, no século XX, em diferentes décadas, os temas, formatos e linguagens dos gêneros voltados a esse público jovem foi se cambiando para modos cada vez menos distantes da chamada “outra literatura”, ou seja, àquela voltada ao público adulto.

A sociedade pós-industrial, com um funcionamento mais baseado na gestão de conflitos intra e interpessoais, e não na luta externa pelas condições de vida, passou a valorizar a capacidade de verbalizar os problemas, a negociação moral, a adaptação pessoal às modificações externas, a flexibilidade das hierarquias, a autoridade consensual, a imaginação e a anulação de determinadas fronteiras entre o mundo infantil e o adulto. Os livros infantis se encheram de humor e de fantasia, de personagens ociosos, ternos e absurdos, mas enfrentando também a ambiguidade dos

sentimentos, a complexidade dos conflitos e as mudanças de perspectivas (COLOMER, 2017, p. 190).

Em *Meninos sem Pátria*, sobretudo na apresentação e constituição do personagem Marcão, sob cujos olhos a trama se desenlaça, vemos como há presença do humor e de conflitos típicos da adolescência, como a questão do namoro, numa abordagem livre e sem interferências de valores morais arraigados radicalmente em preceitos religiosos. Tais aspectos não emergem problematizados à luz da moralidade da censura, considerando que a sociedade já espera que certos temas sejam contemplados em livros destinados e criados propositalmente para essa faixa etária. É nesse sentido que “[...] a constituição do público, que teoricamente e de fato favorece o sistema da indústria cultural, faz parte do sistema e não o desculpa” (HORKHEIMER e ADORNO, 2011, p. 185).

A voz de Puntel teve espaço na defesa da obra de sua autoria que, destinada ao público jovem, não teve censura justificada (como se poderia esperar de uma censura) embasada em critérios ‘incoerentes’ temáticos e linguísticos da relação texto e leitor. Explicando de outro modo, a obra dele não foi retirada da lista de paradidáticos em virtude de alguma cena considerada inadequada ou imoral para a faixa etária. Sendo a censura questionável, na própria semântica do termo, já que se alinha com os objetivos políticos, ainda assim a ‘justificativa’ poderia ser dialogada. Entretanto, a censura motivada por uma contextualização histórica tida como inapropriada denuncia a complexidade dos tempos e das vozes legitimadas pelo poder que lidera.

O veículo jornalístico El País publicou, em entrevista sobre a polêmica<sup>7</sup>, a defesa de Puntel a respeito dos atributos rotulados a sua obra. Ele afirma categoricamente que é contra a doutrinação e entende que o papel do professor é formar cidadãos críticos, capazes de analisar de modo reflexivo textos e contextos. A respeito da censura ao seu livro se dar em decorrência do tema histórico, problematiza:

Embora o Toffoli chame de “movimento”, houve golpe, perseguição a opositores, prisões arbitrárias, restrição dos direitos civis e fechamento do Congresso. Todas as características de uma ditadura. Nos comentários da página que divulgou a censura no colégio, tinha gente pedindo para queimar exemplares do livro. Isso já aconteceu no Brasil, quando queimaram *Capitães de Areia*, do Jorge Amado, durante o governo de Getúlio Vargas. É um retrocesso. Eu me orgulho de ter escrito *Meninos Sem*

<sup>7</sup> [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664\\_945391.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664_945391.html). Acesso em 30 jul. 2019.

*Pátria*, que continua passando de geração em geração. O livro está aí para mostrar que a ditadura realmente existiu (PUNTEL, 2018, s/n, grifos do veículo).

Diante de circunstância tão controversa, o programa midiático “Conversando com Bial” entrevistou Puntel<sup>8</sup>, que introduziu sua fala citando a obra “Memórias de Mulheres do Exílio”<sup>9</sup> e como a voz de Terezinha, em seu relato, o comoveu, pelo contexto dela como mãe que vivenciou o exílio. A obra dele, narrado pelo ponto de vista de um dos filhos dessa mulher, fez com que Puntel, nas palavras dele mesmo, fosse considerado “doutrinador comunista” e “agitador das massas”.

O autor aproveita para citar como esse período da ditadura está sendo chamado, agora com outros termos, até como um ‘movimento’. Puntel orienta: “O que a escola deveria fazer? (...) deveria trazer a proposta de ‘vamos discutir’, (...) fazer abrir um leque, vamos fazer pesquisa na internet” (2018b, s/n). Ele aproveita para salientar como, em tantos anos, nunca sofreu censura, nunca foi lido nessa polarização, ao contrário, sempre foi bem recebido nas escolas, tendo a chance de debater com os alunos. Na conclusão do vídeo, ele compartilha sua emoção ao saber que alunos e familiares se mobilizaram contra a censura da obra. Essas vozes de pessoas que leram o livro mostraram que não há doutrinação na obra, mas apresentação de fato histórico. Acrescenta: “É o contraditório que tem que vir para sala de aula para formar cidadãos” (PUNTEL, 2018b, s/n).

Nessa perspectiva, o discurso é legal e viável para quem forma. E problematizamos: e quem se forma nessa escola? Qual seria o papel essencial da escola no tocante à leitura literária? Nota-se, como, pela censura e autoritarismo, temos uma leitura escolarizada legitimada pelo livro escolar que, por essa perspectiva

exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário (ZILBERMAN, 2009, p. 35).

Ainda que essa análise de Zilberman se refira ao didático, o livro paradidático, ou seja, neste caso em estudo a obra literária empregada para fins escolares, também se articula com esse viés autoritário do discurso pedagógico

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=55vd47BX6Z0&t=12s>. Acesso em 30 jul. 2019.

<sup>9</sup> Livro produzido em 1981, organizado por Albertina de Oliveira Costa, Maria Teresa Porciuncula Moraes, Norma Marzola, Valentina da Rocha Lima, todas exiladas. Artigo com informações da obra disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(263\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(263).pdf).



contemporâneo. Tal análise dialoga com o pensamento de Colomer (2013): à escola interessa uma educação literária calcada nos moldes do livro escolar e não um leitor de literatura. Além disso, a instituição se pauta pela letra da lei, por isso o que está normatizado e o que é didatizado precisam de investigação, considerando que

as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas [...]. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1988, p. 17)

E no domínio da leitura, é importante lembrar que um livro, assim como o diálogo, está posto à resposta do outro para a sua ativa compreensão responsiva, assumida pela “influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, [...] Ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo de cultura” (BAKHTIN, 2011, p. 279). Essa compreensão responsiva alcança também a práxis pedagógica e a própria concepção de literatura legitimada na contemporaneidade, aspectos que veremos neste estudo mais adiante.

## **7 Da Concepção de Literatura**

Novamente seguindo Costa, entendemos que há uma indagação básica que precisa ser feita em eventos e reuniões pedagógicas: “Que conceito de literatura está na base desse ativismo?” (COSTA, 2006, p. 160). Compreender a concepção de literatura vigente é crucial para refletirmos, à luz da teoria, quais as implicações sociais de práticas arbitrárias de censura tal qual passou a obra de Puntel.

Perrotti destaca que pesquisas de Fúlvia Rosemberg, Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos e Marisa Lajolo constataam como “[...] a literatura para crianças e jovens apresentou-se quase sempre munida de um discurso que visava em primeiro lugar a atuar junto ao leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante” (PERROTTI, 1986, p. 16). Assim, a proibição de certos materiais e/ou temas na sala de aula revela um medo da crítica, uma tentativa de manutenção de corpos e mentes domesticados para uma mesma diretriz, sem problematizações ou

contestações que possam desestabilizar os propósitos ou projetos. Nesse viés, deve-se salientar que nosso entendimento do que é literatura vai ao encontro da explanação de Candido (2004, p. 174):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Sob esse prisma da diversidade, a literatura abarca não apenas as poéticas clássicas muitas vezes didatizadas em fichas de leitura pela escola, mas os variados gêneros, em suas diversas formas composicionais, temas, finalidades e estilos de linguagem (BAKHTIN, 2011). Não é por outra razão que se percebe uma distância entre esse tipo de leitura literária escolar e a formação do leitor direcionada ao desejo e à fruição da literatura. A constituição de um leitor que frua esteticamente uma obra se dá porque a literatura com essa perspectiva "(...) possui sua própria dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética" (PERROTTI, 1986, p. 22).

Quanto à diferenciação que há, até certo preconceito, entre a literatura e a literatura infantil e juvenil, sabe-se que "[...] distinções enfáticas (...) servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los" (HORKHEIMER e ADORNO, 2011, p. 186). Assim, o padrão Ática de produção na Coleção Vaga-Lume fica assegurado com certas fórmulas que supostamente agradariam o leitor jovem e os propósitos dessa padronização vão além da questão de mercado, de venda.

O discurso editorial literário, assim como qualquer outro discurso "está na ordem das leis, (...) se lhe ocorrer ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém". (FOUCAULT, 2011, p. 7). Os indivíduos, as instituições, as autoridades de diversos campos sociais exercem esse poder de legitimação do discurso. Quando, portanto, um governante ou um cidadão comum demoniza certo conteúdo, ou tema, ou grupo opositor, a proliferação dessas ideias se dá também na emergência de obras que se afinem com o que foi dito e, a depender do grau de autoritarismo, com consequente censura daquilo que é considerado 'inimigo'.

Nesse embate, até o desejo, o gosto literário é controlado e vigiado pelas instituições. No contexto escolar, não é a predileção do aluno, sua autonomia leitora

quem guia as práticas literárias, mas a escola que o disciplina e normatiza o que ler e como ler. Sendo a literatura um direito, como defende Antônio Candido, compreendemos que o ato de ler literatura pode ser concebido como uma ação libertária do sujeito, considerando que é portador de desejo, seria, assim, uma forma de burlar o que é imposto pela instituição.

Expressões como "gosto literário" e "fruição do texto" fazem parte do repertório que enuncia a dialética do desejo no jogo entre leitor e livro (CHARTIER, 1999). Documentos do MEC como os PCN (1997) e as OCEM (2006) utilizaram essas expressões para se referir à didatização da literatura na sala de aula e à formação de sujeitos leitores capazes de escolher o que leem. Nessa nova ordem do discurso literário, quais termos serão sugeridos para evidenciar a concepção de literatura que, agora, nestes tempos, certamente não é a de prática libertária voltada à autonomia do leitor?

É importante compreender que a censura se configura sob a forma de *negação do direito à leitura literária*. Candido (2004), ao discursar sobre o direito à literatura como um dos direitos humanos, problematiza:

Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo (CANDIDO, 2004, p. 172).

A esse clamor, outras reflexões emergem: que forças políticas e sociais tramam na coerção e modelagem de um leitor, e como o mercado age para tal propósito? Qual deve(ria) ser o norte do ensino de literatura que, de fato, se proponha a uma humanização do sujeito? Sabemos que

o interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram (COLOMER, 2007, p. 29).

Agora, o que se "desconfia", com licença para o eufemismo, é se as normatizações mais atuais voltadas à escola básica possuirão essa finalidade de fomentar o "debate permanente sobre a cultura", já que pouco se vislumbra um

exercício que motive à confrontação de ideias, ao embate, ao diálogo, que foi a sugestão apontada por Puntel para leitura crítica de sua obra. Nesse viés,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23)<sup>10</sup>

Assim, a instituição escolar seria a responsável pela formação de alunos leitores. Esse autor não se intimida ao afirmar que “estamos diante da falência do ensino da literatura” (COSSON, 2009, p. 23). No ano de 2016, diante dos embates a respeito das disciplinas que constariam no currículo do Ensino Médio, a população brasileira observou - sem bater de panelas, infelizmente - como os saberes que se voltam à "humanização do sujeito" (CANDIDO, 1989, p. 117) são colocados de escanteio. Cosson, ao se reportar às incoerências do ensino de literatura na escola básica, afirma que “o ensino da literatura brasileira limita-se [...] a história da literatura brasileira, [...] quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores” (COSSON, 2009, p. 21).

Ao pensarmos em nosso próprio processo de aprendizagem da literatura, recordamos como essa defesa de Cosson encontra porto na nossa memória de leitura e parece ser a concepção metodológica desejada na atualidade (por alguns), prova disso é a censura da obra em análise e a oportunidade perdida, para aquela turma de 6º ano, de problematizar diferentes questões inerentes ao livro de Puntel, também na relação crítica entre o texto e seu contexto histórico.

## 8 Da Censura no Discurso Pedagógico Contemporâneo

Diante de um contexto político e social no qual a memória histórica de certos fatos é cerceada, não é de se admirar que futuramente a proibição do debate seja estendida não apenas a livros, mas a acontecimentos. Indaga-se:

Quem determinou que o mercado é o deus regente de nossa existência e profissão? Que a prática, entendida como práxis sem saber, é a finalidade de alunos, professores e instituição escolar? De que visão de mundo vem a

<sup>10</sup> Possivelmente, Cosson se refere ao texto "A escolarização da literatura infantil e juvenil", de Magda Soares, disponível em:

[http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F148729%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F2%2FA%20ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20LITERATURA%20INFANTIL%20E%20JUVENIL%20complet%20o.pdf](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F148729%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2FA%20ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20LITERATURA%20INFANTIL%20E%20JUVENIL%20complet%20o.pdf). Acesso em 10 set 2017.

avaliação quantitativa da nossa produção docente? Por que será que o pensamento é tragado pela urgência do fazer e produzir? Por que o pensar é passivo? (COSTA, 2006, p. 171).

E quando a passividade é promovida pela escolha, com o silenciamento de certos conteúdos, nota-se que o discurso pedagógico, normatizado em orientações curriculares governamentais, presente em manuais didáticos, mas também circular em mídias diversas e entidades, passa por uma transição. Na práxis pedagógica o que se espera(va) é que o aluno seja capaz de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. (BRASIL, 1997, p. 3). Com o tolhimento dessa liberdade de questionamento, qual será o papel da escola? Como se construirá a visão de mundo do aluno?

Ao se analisar a dicotomia teoria e prática, é importante explicar o termo *práxis*, eixo de sustentação para compreender sobre essas complexas articulações, e considerando que “a prática existe, logicamente, como prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência” (GAMBOA, 2003, p. 125).

Nessa perspectiva, compreendemos que “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo” (PIMENTA, 2009, p. 86). No silenciamento de determinada obra literária, ocorrido sem leitura problematizadora da obra, tal qual observamos na censura ao livro de Puntel, parece emergir outra atitude, autoritária, de imposição de perspectiva pela prática desprovida de fundamentação. “Quando e onde surgiu essa oposição tão fechada e exclusiva envolvendo os conceitos de teoria e de prática? Por que acostumamos a demonizar a teoria e supervalorizar a prática? (COSTA, 2006, p. 170). Diante de um discurso pedagógico autoritário e sem fulcro teórico, como emergirão as práticas de linguagem no âmbito escolar? Analisar esse cenário e suas implicações é tarefa urgente.

Já nos alertava Foucault (2010, p. 14) de que “o discurso é constituído pela diferença entre o que poderíamos dizer corretamente em uma época (segundo as regras da gramática e da lógica) e o que é dito efetivamente”. E assim também Veyne (2014, p. 31), que explora o conceito ao descrever que “o discurso é essa

parte invisível, esse pensamento impensado em que se singulariza cada acontecimento da história". O que nos traz de volta a Foucault (1979, p. 22), quando explica que o desafio é "mostrar como o acoplamento entre uma série de práticas e um regime de verdade forma um dispositivo de saber-poder."

Nesta perspectiva, "o discurso comanda, reprime, persuade, organiza, ele é o ponto de contato, de atrito, eventualmente de conflito entre as regras e os indivíduos. Seus efeitos sobre o conhecimento podem ser assim efeitos de poder" (VEYNE, 2014, p. 169). Constata-se, então, que progressivamente, num construto social, histórico (e sabemos) midiático, o discurso pedagógico legitimou certos temas como controversos e "inimigos", numa polarização dual, culminando agora com decisões arbitrárias como essa da censura de um livro que nunca tivera, pelo menos em âmbito nacional, repercussão como essa de retirada de uma lista e condenação por parte de familiares e direção escolar. Veyne (2014), novamente, também nos lembra que a vida se mantém com jogos de linguagem e

cada jogo de linguagem tem suas verdades, isto é, depende de uma norma que permite distinguir o que se admite e o que não se admite dizer; cada época vive com base em suas ideias feitas (vale também dizer em suas frases feitas) e a nossa não é uma exceção (VEYNE, 2014, p. 99)

De fato, pensando nas 'ideias' e 'frases feitas' da contemporaneidade brasileira, que alertam ao 'perigo' de uma "doutrinação comunista" e na ampla multiplicação desses discursos em veículos midiáticos, também é crível que esse jogo de linguagem seja entendido como "jogo de verdades", como denominou Foucault (2010) posteriormente. Obviamente, que a censura culminante de tal proliferação desses jogos não pode ser compreendida na (i)lógica da polarização, considerando que

[...] o discurso adulto transmitido pelos livros traduz um desejo de proteção infantil que aflora uma carta nostálgica pela tradição, assim como pela necessidade de preservar o tempo e o espaço próprio da infância no que se poderia qualificar como um novo tipo de *casa das crianças*, entendida como refúgio diante da insegurança atual (COLOMER, 2017, p. 197, grifos da autora).

Os tempos de transição e marcada bipartição simplista de pensamento (ou proliferação de que existe tal bipartição) se tornam terreno fértil para essa vontade de segregar, isolar ou proteger os jovens das 'contaminações' que são vistas como 'inimigas'. Desse modo, os próprios termos se tornam proibidos e, em certa medida, é o que podemos acompanhar da censura da obra de Puntel, tendo em vista que foi

o contexto histórico visto como inadequado para a faixa etária, ou seja, o ‘crime’ foi abordar a ditadura aliada a uma suposta doutrinação ideológica que a obra traz.

A cegueira e o mutismo dos dados a que o positivismo reduz o mundo atingem mesmo a linguagem que se limita ao registro daqueles dados. Assim os próprios termos se tornam impenetráveis, adquirem um poder de choque, uma força de adesão e de repulsão que os torna parecidos com seu extremo oposto (HORKHEIMER e ADORNO, 2011, p. 235).

Nesse sentido, compreendemos a fragilidade das justificativas, que movidas pela prática autoritária dos tempos não partem de teorias linguísticas, literárias ou pedagógicas que respaldem tal censura. Basta, nesse viés da proibição, a lei (ainda) não escrita que desautoriza o debate de certos temas do meio escolar ou em qualquer meio. A legitimidade se situa nos discursos e nas práticas de autoridades políticas e midiáticas que veiculam esses jogos de linguagens/ de verdades.

Diante de tal cenário, é importante compreender que “jamais ocorre que uma ideia, embora posta em circulação isoladamente, se torne o ponto de referência estático de desejos ora apaziguados; ao contrário, ela solicita ampliação do discurso” (ECO, 2015, p. 52). Nessa ampliação, o disciplinamento e a proibição possuem, evidentemente, o propósito de contribuir com a formação de determinados sujeitos. Tal diretriz faz com que o poder se multiplique pela subordinação coercitiva em diversos campos sociais. Afinal, o debate crítico não é algo viável a um governo autoritário: “as crianças, interessando-se por isso, poderiam pegar o incômodo hábito de discutir as instituições de seu país” (PERROTTI, 1986, p. 47) – e, no debate, compreender mais sobre os seus direitos, bem como os deveres do Estado.

Portanto, diga-se claramente, a censura da obra *Meninos sem Pátria* não constitui um acontecimento isolado do tempo ou do discurso vigente e direcionador de como devem ser as obras adotadas pela escola.

Obras literárias estão sendo recolhidas pelo MEC, tal como ocorreu com a obra *Enquanto o sono de vem*<sup>11</sup>, de José Mauro Brant - editora Rocco, que foi censurado mesmo após parecer técnico emitido pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas

<sup>11</sup> A polêmica, difundida pela mídia no primeiro semestre de 2017, foi motivada pelo conto "A triste história de Eredegalda", presente nessa coletânea de Brant. A Secretária da Educação Básica (SEB/ MEC) emitiu parecer técnico que motivou o Ministro da Educação do Governo Temer, Mendonça Filho, a recolher 93 mil exemplares da obra, distribuídos pelo Pnaic para os alunos dos três primeiros anos da escola básica. A obra fora selecionada no processo PNLD/ Pnaic de 2014, à época avaliada e aprovada pelo CEALE/ UFMG. Mais informações disponíveis neste link: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50011>.

Gerais (UFMG), que atestou que a polêmica, discorrida nas mídias sociais e nos veículos jornalísticos em 2017, foi oriunda de uma leitura equivocada da obra<sup>12</sup>.

Recordemos que o livro escolhido para fins escolares corresponde às mudanças de perspectivas políticas, pois o público leitor que visa formar tem natureza específica: é leitor mediado pelas ideologias constantes nas instituições. A escola é, portanto, um espaço de poder; e o tratamento que reserva à leitura é moeda de troca numa relação automatizada, mediada por outro tipo de poder: o econômico. As concepções de leitura enunciadas pela escola, nesse viés, determinam o que se deve ler e como se deve ler (CHARTIER, 1999).

Mesmo as obras não voltadas, especificamente, a aprendizagem de conteúdos, entram nessa ‘ordem do discurso’, até a “[...] cultura de entretenimento jamais poderá escapar de submeter-se a certas leis da oferta e da procura (salvo quando se torna, uma vez mais, cultura paternalista de entretenimento ‘edificante’ imposto de cima)” (ECO, 2015, p. 60). Assim, num regime cujo poder não viabiliza o debate, a censura se multiplica pelo autoritarismo mesmo nas obras de aventuras destinadas aos jovens, por exemplo.

Em tal circunstância evocamos o pensamento de Sartre, assim analisado por Perrotti (1986, p. 34): “A palavra (...) é uma arma no sentido de que, por meio dela, o escritor pode e deve desvelar para o leitor a alienação que lhe é imposta pela sociedade burguesa” (PERROTTI, 1986, p. 34).

Recordemos o método dos ‘excerpta’, adotado no período da Contrarreforma, que consistia na adaptação, compilação e conseqüente simplificação do pensamento de teóricos, filósofos e autores em geral, de modo que se submetessem aos desígnios de viés religioso e moral do período. Algo executado por alguns nichos editoriais com fins comerciais e que se torna constrangedor quando acreditamos que “(...) a linguagem da arte possui caminhos próprios que não se confundem com a da catequização” (PERROTTI, 1986, p. 30).

A mutilação de textos para simplificação, a seleção sem fulcro teórico de obras, a censura, o silenciamento de livros com retirada de listas escolares constituem, portanto, formas autoritárias de uma mesma regra: “as obras destinadas

---

<sup>12</sup> O CEALE, em 2017, emitiu nota técnica reiterando a aprovação da obra: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Random/Nota%20t%C3%A9cnica%20livro%20Enquanto%20o%20sono%20n%C3%A3o%20vem.pdf>.



à juventude não devem jamais colocar em questão a ordem estabelecida” (PERROTTI, 1986, p. 48). Para se evitar o debate é que se proíbe, e essa proibição, sendo sem respaldo teórico algum, mas movida por uma manifestação proliferada de discursos e práticas embasadas em jogos de linguagens, compreendemos que fere um direito à autonomia de formação literária das crianças e dos jovens.

## 9 Considerações Finais

O Blog da Estante, veículo gerido pelo grupo Estante Virtual, que comercializa obras literárias e não-literárias, novas e usadas, via sebos em todo o território nacional, divulgou notícia no dia 01.11.2018<sup>13</sup> compartilhando que a obra *Meninos sem Pátria* foi a mais vendida no mês de outubro de 2018 nessa loja virtual. O ranking é seguindo por “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell; “A sutil arte de ligar o f\*da-se”, de Mark Manson; e “Como as democracias morrem”, de Steven Levistky e Daniel Ziblatt. Tais livros serem assim amplamente comercializados, procurados pelo público, revela que a “biblioteca proibida”, ao ser desbravada, torna a leitura um potencial revolucionário, de formação humana crítica e transformação social (ANDRUETTO, 2017).

Constatamos, neste trabalho, que o ensino da literatura na escola básica precisa partir de fulcros teórico-metodológicos embasados, por exemplo a grade de análise de Ceccantini (2000), de modo a mensurar os critérios e até méritos estéticos e críticos de uma obra. A relação entre história, literatura, sociedade e formação dos sujeitos também necessita de problematização, sobretudo nestes tempos, pois segregação conceitos e práticas em ‘caixinhas’ revela uma perspectiva e visão positivista da vida e do mundo; o que não se afina com a complexidade do sujeito e da sociedade contemporânea, presente também na escola (logicamente encarnada na realidade). Assim, o debate precisa ser o motor das práticas escolares, num viés que considere essas relações. Diante disso, a censura da obra *Meninos sem Pátria*, com a retirada do livro da lista do 6º ano da referida instituição e o silenciamento de tal acontecimento no meio acadêmico, escolar e cotidiano pode

---

<sup>13</sup>Disponível em: <https://blog.estantevirtual.com.br/2018/11/01/meninos-sem-patria-livro-mais-vendido-de-outubro/>.

revelar um disciplinamento do corpo e da mente, adestramento requerido pelo mercado, pelo poder político e até midiático.

A escola que nega o direito à problematização e à crítica demonstra uma concepção de literatura e até de práxis pedagógica bem desalinhada com as pesquisas e as práticas que se voltam à formação integral humana. Afinal, “prática, sem reflexão e sem teoria, é corpo sem alma. É robotização. Trágica e ironicamente, com o coração batendo e a mente anestesiada” (COSTA, 2006, p. 171).

Quanto às supostas fronteiras entre a dita literatura adulta e a literatura infantil e juvenil, observamos que, historicamente, “as formas literárias correspondentes às novas coordenadas potencializaram a busca pelo prazer do leitor e diminuíram as fronteiras entre a literatura pra crianças e os sistemas artísticos adultos” (COLOMER, 2017, p. 210).

Ainda, quando se censura uma obra sem dar voz e vez aos sujeitos de destinação a esse livro, percebe-se como as ideias de Colomer precisam ser difundidas na escola e na sociedade, sobretudo na seguinte defesa:

A relação entre os textos e os leitores é a origem e o centro de uma das linhas que parecem mais promissoras do progresso futuro deste campo: a de entender as características dos textos como uma proposta de formação e ajuda ao leitor em seu itinerário de acesso à literatura como discurso social, que configura e expressa a experiência humana (COLOMER, 2002, p. 386).

Portanto, a proibição de livros, historicamente acontecimento cíclico na humanidade que serviu a propósitos políticos e também religiosos, tolhe o direito à leitura literária e, assim, é perdida uma oportunidade de formação crítica, estética, que não será apenas importante para o processo de escolarização ou ao desempenho profissional da pessoa, mas para a vida, no sentido lato e humano.

No contexto sob análise, entretanto, há algo “novedoso” e concernente à crise das democracias da modernidade tardia, e ainda mal compreendido. Não são propriamente discursos disciplinares nem campos institucionais visíveis à origem da crise. Há um movimento de promoção de uma “histeria hermenêutica coletiva” a serviço de interesses políticos e econômicos bastante rasos, cujo alicerce é a dispersão midiática de ‘consciências individuais esvaziadas’. A densidade do discurso literário não cabe na velocidade oca das assim chamadas ‘mídias sociais’; a emergência feroz desta é a morte daquela.

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKEIMER. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Trad. Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros discursivos**. *In*: Bakthin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAYEH, Mônica. **Os meninos sem pátria de hoje somos nós**. 2018. Extra Globo. Disponível em: <https://extra.globo.com/mulher/um-dedo-de-prosa/os-meninos-sem-patria-de-hoje-somos-nos-23127728.html>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. **Ação, emoção, suspense**. Literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 02 fev. 2018.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. *In*: A.C.R. Fester (Org.) Cjp. Ed. Brasiliense, 1989.

CECCANTINI, João Luís. **Uma estética da formação: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978- 1997)**. 2000. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2000.

- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução: Reginaldo Carmello Côrrea de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL, 1988.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. (2017) **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSTA, Marta Morais da. **Mapa do mundo**: crônicas sobre leitura. Belo Horizonte: Leitura, 2006.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Resposta a uma questão**. *In: Ditos e escritos IV*: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GAMBOA, S.S. A contribuição da pesquisa na formação docente. *In: REALY, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores*: tendências atuais. São Paulo: Edufscar, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- MOLICA, Fernando. **Escola católica do Rio censura livro acusado de ser de esquerda**. Revista Veja. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/>. Acesso em: 16 fev. 2019.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PUNTEL, Luiz. **Meninos sem Pátria**. São Paulo: Ática. Série Vaga-lume, 1988.

PUNTEL, Luiz. *In*: PIRES, Breiller. **Entrevista El País**. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664\\_945391.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664_945391.html). Acesso em: 17 fev. 2019.

PUNTEL, Luiz. *In*: BIAL, Pedro. **Entrevista “Conversando com o Bial”**. 2018b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=55vd47BX6Z0>. Acesso em 17 fev. 2019.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

ZILBERMAN, Regina (2003). **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**. São Paulo: Global, 2009.