

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
Mestrado em Estudos de Linguagens

**Jéssica Mariana Andrade Tolentino**

**A LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS SOB COERÇÕES:  
uma análise crítica do PNLD Literário**

Belo Horizonte  
2020

**Jéssica Mariana Andrade Tolentino**

**A LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS SOB COERÇÕES:  
uma análise crítica do PNLD Literário**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Edição, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra Marta Passos Pinheiro

Belo Horizonte

2020

T649l Tolentino, Jéssica Mariana Andrade.  
A literatura para crianças e jovens sob coerções : uma análise crítica do PNLD literário / Jéssica Mariana Andrade Tolentino. – 2020. 127 f. : il.

Orientador: Marta Passos Pinheiro

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.

Bibliografia.

1. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil). 2. Literatura infantojuvenil. 3. Produção editorial. I. Pinheiro, Marta Passos. II. Título.

CDD: 371.32

**Jéssica Mariana Andrade Tolentino**

**A LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS SOB COERÇÕES:  
uma análise crítica do PNLD Literário**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em **xx** de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Profa. Dra. Marta Passos Pinheiro (Orientadora)  
CEFET/MG

---

Profa. Dra. Fabíola Ribeiro Farias  
CEFET/MG

---

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva  
CEFET/MG

---

Prof. Dr. Guilherme Trielli Ribeiro (Suplente)  
UFMG

## AGRADECIMENTOS

*Tenho tanto a agradecer e a tantas pessoas, que, por esperteza, penso abolir de meu vocabulário a palavra "obrigada". Cá para nós, essa palavra obriga. E de antemão sei que não darei conta de retribuir obrigações tamanhas e tão inumeráveis. O relógio e a folhinha me avisam que esta passagem apressada, neste mundo desajeitado e chuvoso, só sabe se fazer mais curta. Ficarei, portanto, com as palavras "agradecida" e "grata", palavras que carregam graças. E são leves e solares. Eternamente grata, navegarei sem atropelos. Agradecida, muito simplesmente sorrirei em troca.*

Angela-Lago

À minha família, por me acolherem em suas alegrias. Agradeço especialmente às minhas mães, por me darem tanto. Eu sou porque vocês são.

Ao Leonardo Zegarra, pela presença constante e amorosa, mesmo na ausência.

À Marta Passos Pinheiro, pela orientação e pela amizade sempre afetuosas. Sou imensamente grata pela sua companhia nesta trajetória.

À Fabíola Farias, pelas conversas, sugestões e provocações tão preciosas para a minha formação. Agradeço também pelas oportunidades a mim oferecidas.

Ao Renato Caixeta, pelas valorosas contribuições a este trabalho.

Ao Pablo Guimarães, pelos diálogos editoriais e pela preciosa ajuda.

À Sarah Lombello e à Letícia Calábria, pelo riso fácil em situações nem sempre leves.

À Letícia Terra e à Patrícia Maciel, pela escuta interessada e pelo apoio.

Aos meus amigos, pela generosidade da partilha e da escuta. Em especial Breno Fonseca, Matheus Malta, Samara Coutinho e Vívian Stefanne.

Agradeço também aos amigos que fiz nestas bandas de cá: Camila Andonaegui, Darrel Marco, Lilit Khandakaryan, Loreto Espallargas, Niveditha Subramaniam e Tarn Seerechaiaporn. Sou grata a vocês por fazerem desta uma experiência menos solitária.

*Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos – que inauguram a vida – como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora. (...) Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um País mais digno.*

Bartolomeu Campos Queirós,  
no manifesto do Movimento por um Brasil Literário

## RESUMO

Nesta pesquisa busca-se compreender como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) concebe a literatura para crianças e jovens. Para tanto, são analisados os editais de chamada para inscrição e avaliação de livros do PNLD Literário 2018 e 2020, que abrangem desde os critérios de avaliação adotados pelo programa à caracterização das obras e do material complementar de apoio aos professores. A análise documental privilegia três aspectos em especial: i) qualidade literária, ii) escolarização da literatura e iii) concepção de livro enquanto objeto material. A pesquisa ainda inclui uma revisão histórica e bibliográfica do campo da literatura para crianças e jovens, bem como das políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil. Parte-se do entendimento de que as políticas públicas, por seu caráter legislador, potencial econômico, poder de execução e de consagração, exercem grande influência sobre o campo editorial brasileiro, sobretudo o segmento infantil e juvenil. Nessa perspectiva, busca-se elucidar as bases históricas, políticas, econômicas e culturais em que se dá o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil brasileira e a formação inicial do leitor de literatura no país. Como fundamentação teórica, são empregados os estudos de Pierre Bourdieu, Lígia Chiappini, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, Kazumi Munakata, Zohar Shavit e Magda Soares. Dessa forma, estabelece-se um diálogo entre os campos editorial, literário e educacional. Observa-se, a partir da análise, que o PNLD Literário valoriza uma concepção pedagógica de literatura, cerceando a autonomia de professores e estudantes, vetando a condição estética das obras literárias e transformando-as em material de apoio didático. O programa atribui à literatura objetivos utilitários e missões moralizantes, servindo como referência de comportamento para crianças e jovens e como mecanismo de transmissão de conteúdos.

**Palavras-chave:** PNLD Literário; Literatura para crianças e jovens; Campo editorial.

## RESUMEN

En esta investigación se busca comprender cómo el Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) concibe la literatura para niños y jóvenes. Para ello, se analiza la convocatoria de solicitudes de registro y evaluación de libros literarios del PNLD Literário 2018 y 2020, que van desde los criterios de evaluación adoptados por el programa hasta la caracterización de obras y del material complementario de apoyo a los docentes. El análisis documental destaca tres aspectos en particular: i) la calidad literaria, ii) la escolarización de la literatura y iii) la concepción del libro como objeto material. El trabajo también presenta una revisión histórica y bibliográfica del campo de la literatura infantil y juvenil, así como de las políticas públicas del libro y la lectura en Brasil. La investigación se basa en el entendimiento de que las políticas públicas, por su carácter legislativo, potencial económico, poder de ejecución y consagración, tienen una gran influencia en el campo editorial brasileño, especialmente en el segmento infantil y juvenil. Desde esta perspectiva, busca dilucidar las bases históricas, políticas, económicas y culturales sobre las que se desarrolla la literatura infantil y juvenil brasileña y la formación inicial del lector literario en el país. Como fundamento teórico se utilizan los estudios de Pierre Bourdieu, Lígia Chiappini, Marisa Lajolo y Regina Zilberman, Kazumi Munakata, Zohar Shavit y Magda Soares. Con ello, se establece un diálogo entre los campos editorial, literario y educativo. Se observa, a partir del análisis, que el PNLD Literário valora una concepción pedagógica de literatura, restringiendo la autonomía de profesores y estudiantes, vetando la condición estética de las obras literarias y transformándolas en material didáctico de apoyo. El programa asigna objetivos utilitarios y misiones moralizadoras a la literatura, sirviendo como referencia conductual para los niños y como mecanismo de transmisión de contenidos.

**Palabras clave:** PNLD Literário; Literatura para niños y jóvenes; Campo editorial.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos e linhas de ação do PNLL.....	9
Quadro 2: Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) .....	6
Quadro 3: Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).....	73
Quadro 4: Temas e categorias do PNLD 2020.....	93
Quadro 5: Temas e categorias do PNLD 2018.....	93

## SUMÁRIO

OS CAMINHOS DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS, QUESTÕES E PERCURSOS .....	10
CAPÍTULO 1: SOBRE O CAMPO DA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS ....	18
1.1 As origens do campo.....	18
1.2 As particularidades do campo editorial infantil e juvenil brasileiro .....	36
CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO NO BRASIL.....	45
2.1 Políticas públicas: algumas definições.....	45
2.2 Políticas de fomento ao livro no Brasil: panorama histórico.....	47
2.3 Os programas de aquisição de livros literários .....	60
CAPÍTULO 3: O PNLD LITERÁRIO .....	75
3.1 O contexto político de criação do PNLD Literário.....	75
3.2 Os editais do PNLD Literário 2018 e 2020 e seu funcionamento .....	76
3.3 As críticas ao programa .....	80
CAPÍTULO 4: A LITERATURA DEFINIDA PELO PNLD LITERÁRIO.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
REFERÊNCIAS .....	119



## OS CAMINHOS DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS, QUESTÕES E PERCURSOS

Como parte das políticas públicas de incentivo à leitura (que têm como marcos iniciais a criação do MEC, em 1930, e do Instituto Nacional do Livro, em 1937), o governo federal tem concebido e executado uma série de programas dedicados à aquisição e à distribuição de livros em âmbito nacional. Ao longo de décadas, tais programas foram se modificando e, com maior ou menor eficácia, tornaram-se importantes mecanismos de distribuição do livro infantil e juvenil no Brasil.

Destaca-se, nessa trajetória, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 com a finalidade de distribuir acervos de literatura, pesquisa e referência para as bibliotecas escolares da rede pública de ensino. Em seus quase vinte anos de vigência, o programa passou por uma ampliação, incluindo também obras para o professor (PNBE do Professor e PNBE Periódicos) e incorporando progressivamente todos os segmentos da Educação Básica, desde a educação infantil até o ensino médio (COSSON; PAIVA, 2014; PAIVA *et al*, 2008).

Entre os anos de vigência do PNBE, foram comprados e distribuídos aproximadamente 350 milhões de livros, totalizando um investimento de mais de R\$ 1,3 bilhões por parte do governo (BRASIL, [201-?]). Tais números sinalizam não apenas a ascendente valorização das políticas públicas de fomento à leitura, como também o fortalecimento do campo editorial no Brasil. Sem dúvida, como atesta Lajolo, essas iniciativas governamentais “têm, por um lado, nas crianças e nos jovens o alvo final de suas ações e, por outro, a indústria do livro como parceira e também beneficiária.” (LAJOLO, 2010, p. 106).

Nesse sentido, a interrupção do PNBE, a partir de 2015, representou um duplo prejuízo. Perderam a educação pública e as crianças e jovens que dela dependem, sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas. Perdeu também o mercado editorial brasileiro, que dependia, em grande medida, das compras governamentais. Como revela a pesquisa “Produção e vendas do setor editorial brasileiro”<sup>1</sup>, realizada pelo Sindicato Nacional dos

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.snel.org.br/dados-do-setor/producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/>>  
Último acesso em: 15 jun. 2019.

Editores de Livros (SNEL) e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), houve, nos últimos anos, uma significativa retração do setor.

Após muitas reivindicações – especialmente por parte do mercado editorial –, o governo federal decidiu retomar, em 2018, o processo de aquisição de livros literários com a criação do PNLD Literário. Por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em conjunto com a Secretaria de Educação Básica do MEC, foram publicados dois editais de chamada para compra e distribuição de livros referentes aos anos 2018 e 2020. Entretanto, o novo programa apresentou modificações significativas em relação ao seu antecessor, o PNBE. A primeira delas, e talvez mais notória, foi a vinculação da política de aquisição de obras literárias ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O rearranjo do PNLD implicou também alterações de ordem conceitual e metodológica, que incidiram sobre as etapas de inscrição, avaliação e distribuição das obras. Considerando o caráter legislador das políticas públicas, cabe questionar em que medida essas alterações poderão incidir também sobre o campo editorial infantil e juvenil brasileiro, tanto no que diz respeito aos processos de criação e publicação de livros, quanto do ponto de vista da circulação e recepção.

É preciso lembrar que a atividade editorial, que envolve a escolha, a publicação e a circulação de livros e que tem no editor sua figura central, não é determinada exclusivamente por critérios de ordem estético-literária. Inserida no modo capitalista de produção, a atividade editorial está sujeita a uma série de fatores extraliterários capazes de determinar a viabilidade e a execução de projetos. Conforme explica o sociólogo Pierre Bourdieu em sua discussão acerca da economia das artes, as estratégias editoriais, apesar de serem investidas de uma “legitimidade propriamente cultural”, são influenciadas por “obrigações econômicas e sociais capazes de influir, por seu intermédio, sobre a própria vida intelectual” (BOURDIEU, 2011, p. 100).

Diante desse cenário, neste trabalho busco compreender como o PNLD Literário, programa governamental de distribuição de obras literárias para a rede pública de ensino básico, define a literatura para crianças e jovens. Para tanto, são analisados os editais de chamada para inscrição e avaliação de livros do PNLD Literário 2018 e 2020, que abrangem desde os

critérios de avaliação adotados pelo programa à caracterização das obras e do material complementar de apoio aos professores.

De certo modo, esta pesquisa se constitui como um desdobramento dos estudos que desenvolvi durante a graduação em Letras – Tecnologias de Edição no CEFET-MG. Tais estudos se orientaram por uma visão mais abrangente do sistema literário que inclui não apenas os segmentos autor-obra-leitor, tal qual postulou Candido (2000), mas todo o circuito que envolve a produção e a circulação de livros. Nesse circuito, soma-se ao autor e ao leitor uma gama de profissionais, como editores, tipógrafos, designers, livreiros e mediadores de leitura, a exemplo de professores e bibliotecários.

A partir do pressuposto de que a intervenção desses sujeitos acrescenta camadas de significação às obras, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “E se a materialidade dos livros fizesse parte da narrativa? Uma análise do projeto gráfico-editorial de livros ilustrados infantis”<sup>2</sup>. Nesse trabalho, dediquei-me a analisar como os elementos que compõem a materialidade dos livros, em geral atribuídos ao editor e ao designer gráfico, contribuem para a construção narrativa.

Posteriormente, a experiência profissional no mercado editorial me chamou atenção para outros agentes que compõem o circuito de produção e circulação de livros. No caso da literatura infantil e juvenil, duas instâncias de mediação mostraram-se particularmente fundamentais para a dinâmica do campo: a escola e o Estado. De fato, há uma dependência histórica entre esse segmento editorial e as instituições escolares, responsáveis por definir e controlar o acesso de crianças e jovens aos livros (SHAVIT, 1986).

No Brasil, essa dependência se intensifica em virtude do protagonismo do Estado nas compras de livros para a rede pública de ensino. A partir da segunda metade do século XX, proliferaram políticas públicas voltadas para a formação de leitores, tendo como alvo principal o segmento escolar. Ao promover a literatura na sala de aula, os governos procuram solucionar um problema geral do país: os baixos índices de leitura dos brasileiros. “Em decorrência, a literatura infantil, enquanto gênero, vê-se investida da missão de redimir a

---

<sup>2</sup> TOLENTINO, Jéssica M. Andrade. *E se a materialidade dos livros fizesse parte da narrativa? Uma análise do projeto gráfico-editorial de livros ilustrados infantis*. Belo Horizonte, 2017. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

leitura e alterar o panorama de práticas letradas ralas e precárias do país”, explicam Lajolo e Zilberman (2017, p. 73).

Em virtude disso, no Brasil o Estado exerce grande influência sobre a produção editorial destinada a crianças e jovens. As determinações governamentais, por seu caráter legislador e poder de execução, potencial econômico, influência ideológica e poder de consagração tornam-se paradigma para todos os agentes desse campo. Nesse sentido, a investigação aqui proposta se justifica pela relevância de procedimentos normativos do Estado, tais como os editais de compras de livros, para a dinâmica do campo editorial.

Com o objetivo de compreender como o Estado, por meio de sua política pública de aquisição de obras literárias, concebe a literatura para crianças e jovens, optei por analisar os editais de chamada para inscrição e avaliação do PNLD Literário 2018 e 2020. Algumas questões nortearam a investigação: qual a concepção de livro de literatura presente nos documentos? De que forma essa concepção influencia as diretrizes para o trabalho com a literatura em sala de aula? Como os critérios de avaliação definidos pelo edital refletem o entendimento do programa acerca das obras literárias? Em que medida esses critérios de avaliação aproximam a literatura para crianças e jovens da noção de material (para)didático? E ainda: qual a importância dada pelo programa à literatura e que papel ela desempenha no contexto escolar? A partir dessas perguntas, busco identificar, nas proposições dos editais, as eventuais bases teóricas que fundamentam o programa, o que por sua vez aponta para a maneira como este concebe a literatura para crianças e jovens.

A escolha por esse *corpus* levou em consideração as significativas alterações apresentadas pelo novo programa em relação ao anterior, PNBE. Além disso, o programa parece ter sido um marco do que hoje se coloca mais abertamente como uma mudança expressiva no projeto político para a educação e para a cultura no Brasil. Desde que iniciei esta investigação, em 2018, outros programas e medidas igualmente questionáveis foram implementados no país, seja pelo governo interino de Michel Temer ou pelo atual governo de Jair Bolsonaro. No campo das políticas públicas para o livro e a leitura mais especificamente, destaco a publicação do edital de convocação do PNLD 2022, destinado à aquisição de obras didáticas,

pedagógicas e literárias para a educação infantil<sup>3</sup>, e a criação do programa “Conta pra mim”<sup>4</sup>. Ambos os programas parecem reverberar as concepções de literatura, leitura literária e educação presentes no PNLD Literário 2018 e 2020, concepções essas que busco identificar e interpretar nesta pesquisa.

A fim de realizar uma revisão dos estudos que relacionam políticas públicas e literatura para crianças e jovens, optei por me concentrar nas pesquisas sobre o PNBE, tendo em vista o seu alcance e sua relevância no contexto das políticas de promoção do livro e da leitura no país. Além disso, por se tratar de um programa recente, ainda em processo de implementação, não há registro de investigações acadêmicas acerca do PNLD Literário 2018 e 2020. Atribuo a isso a novidade do programa, cujos editais foram publicados no primeiro semestre de 2018.

Em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>5</sup>, foram encontradas 172 ocorrências do termo “PNBE”. Dentre essas ocorrências, destacam-se os trabalhos desenvolvidos no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG. A maioria das investigações concentram-se nos impactos da chegada dos acervos literários nas comunidades escolares e/ou na avaliação das obras, priorizando aspectos temáticos, gêneros textuais e questões de autoria.

A despeito da grande quantidade de estudos sobre o PNBE, há poucas investigações que abordam as relações entre o programa e o campo editorial. Destaca-se, nesse sentido, o trabalho desenvolvido por Oliveira em sua tese “Indústria cultural e governo federal: o caso

---

<sup>3</sup> Publicado em maio de 2020, o edital de convocação do PNLD 2022 foi recebido com muita crítica, especialmente por parte dos profissionais e pesquisadores da educação. A Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf), com o apoio de 116 grupos de pesquisa universitários da área, chegou a entrar com um pedido de impugnação do edital no Ministério Público Federal e no Tribunal de Contas da União. Sobre esse assunto, ver: ENTIDADE PEDE IMPUGNAÇÃO DO PNLD 2022. *Publishnews*, 24 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2020/06/24/entidade-pede-a-impugnacao-do-pnld-2022>> Último acesso em: 26 set. 2020.

<sup>4</sup> Lançado oficialmente em 2019, o programa tem por objetivo promover a Literacia Familiar (sic). Uma das ações mais recentes foi a disponibilização de uma coleção de livros literários criada especialmente para o programa que, segundo o site oficial, podem ser lidos online ou impressos, tanto na versão original como na versão para colorir. Acerca das críticas à coleção de livros *Conta pra mim*, ver: VALENTE, RUBENS. Conta outra: funcionários do MEC recontam contos de fadas em coleção coordenada por discípulo de Olavo de Carvalho. *Quatro Cinco Um*, 19 set. 2020. Disponível em: <<https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>> Último acesso em: 26 set. 2020.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-tese>> Último acesso em 10 fev. 2019.

do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e suas seis primeiras edições”<sup>6</sup>, defendida em 2008. Oliveira analisa os processos de seleção, avaliação e execução de seis edições do programa, relacionando-os à indústria editorial no Brasil.

Outro trabalho relevante nesse sentido foi feito por Mesquita no livro *Prato Feito: as políticas do governo e a literatura infantil brasileira*<sup>7</sup>. A pesquisadora reflete sobre a influência do PNBE no campo da literatura infantil no Brasil, ressaltando os reflexos das intervenções governamentais na circulação de livros para crianças e jovens no país.

Ainda sobre o levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, verifiquei que grande parte das investigações sobre a literatura para crianças e jovens se divide em três eixos: análise de obras e autores (incluindo escritores e ilustradores); reflexões sobre os processos de escolarização da literatura e formação de leitores; e a recepção das obras pelo leitor criança e/ou jovem. A edição (e todos os elementos e processos que a compõem) ainda é pouco contemplada pelas pesquisas da área.

Nessa linha, destaca-se a investigação realizada por Carvalho em sua dissertação “O mercado e o sonho: Lê e Miguilim, duas propostas de editoração do livro infantil e juvenil”<sup>8</sup>, defendida em 1993. Neste trabalho, Carvalho fez um estudo de caso de duas editoras mineiras voltadas para a publicação de livros para crianças e jovens, refletindo sobre o papel desempenhado por cada uma delas no campo editorial brasileiro.

Seguindo a análise de editoras do segmento infantil e juvenil, destaca-se também a dissertação de mestrado elaborada por Tozzi e defendida em 2011: “Livro infantil no Brasil (2007-2008): marcas em circulação, catálogos de divulgação e infâncias anunciadas”<sup>9</sup>. Além de mapear as editoras em funcionamento nos anos 2007 e 2008, Tozzi investigou as estratégias de divulgação das marcas a partir da análise de seus catálogos.

---

<sup>6</sup> OLIVEIRA, Lívio L. *Indústria cultural e governo federal: o caso do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e suas seis primeiras edições*. São Paulo, 2008. 265 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo.

<sup>7</sup> MESQUITA, Ana Carolina. *Prato Feito: As Políticas do Governo e a Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Com-Arte, 2010.

<sup>8</sup> CARVALHO, Maria da Conceição. *O mercado e o sonho: Lê e Miguilim, duas propostas de editoração do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, 1993. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>9</sup> TOZZI, Juliana B. *Livro infantil no Brasil (2007-2008): marcas em circulação, catálogos de divulgação e infâncias anunciadas*. Campinas, 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

Ainda sobre a interlocução entre edição e literatura infantil, porém com uma abordagem distinta, destaca-se a pesquisa realizada por Pinheiro em sua residência pós-doutoral na Faculdade de Educação da UFMG. No trabalho, intitulado “O projeto gráfico-editorial dos livros de literatura infantil premiados: produção, materialidade e recepção das obras”, Pinheiro investigou o processo de construção do projeto gráfico-editorial dos livros para crianças, bem como sua relação com o conteúdo (textual e imagético) e sua recepção pelo público infantil. Um importante desdobramento da pesquisa foi a criação do Grupo de Pesquisa em Leituras Literárias, Edição, Mediação e Ensino (LLEME) no CEFET-MG, instituição em que leciona.

Outro trabalho importante sobre o aspecto gráfico-editorial de livros para a infância foi realizado por Lacerda em sua tese de doutorado “A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens”<sup>10</sup>, defendida em 2018. Lacerda examina o design de livros selecionados pelo PNBE a fim de verificar se há uma progressão na complexidade gráfica das obras conforme o desenvolvimento escolar dos leitores (da Educação Infantil, aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio). A pesquisadora procura relacionar o conceito de Design na Leitura, cunhado por sua orientadora Dra. Jackeline Lima Farbiaz, com o necessário letramento verbo-visual de crianças e jovens.

A partir desse breve panorama, fica evidente a importância de investigações acadêmicas que se proponham a criar interlocuções entre as políticas públicas de aquisição de livros e os estudos editoriais, sobretudo no que se refere à produção editorial endereçada ao público infantil e juvenil.

Para identificar o conceito de literatura para crianças e jovens definido pelo PNLD Literário, realizo a análise documental dos editais de chamada pública para inscrição e avaliação de obras do PNLD Literário 2018 – destinado à educação infantil, aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ao ensino médio – e PNLD Literário 2020 – destinado aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Dada a natureza do problema de pesquisa, bem como a do objeto escolhido como *corpus*, a investigação segue uma abordagem metodológica

---

<sup>10</sup> LACERDA, Máira Gonçalves. *A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro, 2018. 369 f. Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

qualitativa. Essa abordagem se justifica pela necessidade de apreender conceitos subjacentes às disposições dos editais.

A fim de alcançar o objetivo aqui proposto, faço uma descrição analítica dos editais, dando ênfase às seguintes seções: Objetivos, Características Gerais das Obras Literárias, Glossário, Especificações Técnicas das Obras e Critérios para a Avaliação de Obras Literárias. Tais seções foram escolhidas porque apresentam operações discursivas que visam “ordenar” o conceito de obra literária e sua utilização no contexto escolar. As informações descritas e sistematizadas são então interpretadas em face do referencial teórico adotado.

O trabalho é dividido em quatro capítulos centrais. No primeiro, apresento uma reflexão teórica sobre o campo literário infantil e juvenil. A partir de uma perspectiva histórica, saliento o papel do sistema escolar na criação e legitimação do campo – incluindo os âmbitos da criação, da edição e da circulação de obras – e como isso continua a se refletir em seu funcionamento. Para tanto, refiro-me sobretudo ao estudo realizado por Shavit (1986). Além disso, discuto também as especificidades do caso brasileiro. Como aporte teórico, serão utilizados os estudos de Cosson (2016), Farias e Fernandes (2019) e Lajolo e Zilberman (1984). No capítulo seguinte, faço uma discussão conceitual sobre políticas públicas, seguida de um panorama histórico das políticas voltadas para o acesso ao livro no Brasil, dando destaque para o segmento infantil e juvenil. Com isso, busco contextualizar o cenário em que a investigação se insere. Na sequência, apresento o PNLD Literário, destacando o contexto político de sua criação, seu funcionamento e os documentos que o normatizam. Por fim, realizo a análise dos editais, usando como referenciais teóricos principais Britto (2015), Chiappini (2005) e Munakata (1997).

Dada a sua natureza interdisciplinar, esta pesquisa contribuirá não apenas para o campo editorial, como também para os campos literário e educacional, na medida em que ilumina as bases históricas, políticas, econômicas e culturais em que se dá o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil brasileira e a formação inicial do leitor de literatura no Brasil. Com isso, será possível promover um diálogo com outras linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, além da linha “Edição, Linguagem e Tecnologia”, à qual filia-se esta dissertação.

## CAPÍTULO 1: SOBRE O CAMPO DA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS

### 1.1 As origens do campo

Não é exagero afirmar que a produção de livros para crianças e jovens se converteu em um dos segmentos mais relevantes do campo editorial<sup>11</sup>. No Brasil, por exemplo, 21,8% dos títulos editados no país no ano de 2019 (incluindo livros didáticos, religiosos, literários, informativos e outros) corresponde ao segmento infantil e juvenil, conforme atesta a pesquisa realizada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) e pelo Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL)<sup>12</sup>.

A massiva presença de obras destinadas ao público infantil e juvenil em livrarias, bibliotecas, espaços culturais e instituições de ensino parece indicar que sua produção sempre foi parte indispensável do campo editorial. De certa forma, a banalização da literatura para crianças e jovens (no sentido de que sua existência é entendida como algo trivial, comum ou naturalizado) tem como consequência indireta a sua desistoricização – é difícil imaginar que por séculos a indústria do livro prescindiu desse segmento.

Entretanto, a história nos mostra que, no Ocidente, o campo editorial infantil e juvenil só começou a se desenvolver quando a literatura dita adulta já tinha se estabelecido como campo cultural. De acordo com a pesquisadora Shavit (1986), até o século XVIII as poucas crianças que sabiam ler liam literatura não-infantil e a maioria delas eram expostas às obras através de sessões de leitura compartilhadas com adultos. Foi somente a partir desse mesmo século, na Europa, que a produção de livros para crianças deixou de ser uma atividade esporádica e descontínua para se tornar um segmento editorial de destaque e reconhecido culturalmente. Acerca desse processo, Shavit (1986) explica:

---

<sup>11</sup> A noção de campo empregada nesta dissertação é aquela definida por Bourdieu (1992; 2004). Segundo o sociólogo, o campo constitui-se como um microcosmo social, um domínio dotado de relativa autonomia, regido por leis próprias e, ao mesmo tempo, influenciado por um domínio mais amplo, o macrocosmo social. Cada área da ciência e da cultura, por exemplo, constitui um campo – artístico, literário, econômico, religioso, educacional etc. – que obedece a lógicas e necessidades internas mais ou menos independentes de coerções externas.

<sup>12</sup> Pesquisa “Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro - Ano Base 2019”. Disponível em: <[https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Produção\\_e\\_Vendas\\_2019\\_imprensa\\_.pdf](https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Produção_e_Vendas_2019_imprensa_.pdf)>. Último acesso em: 25 set. 2020.

Não se pode negar que alguns poucos livros infantis foram publicados durante os séculos XVI e XVII (em comparação com os milhares de livros publicados durante os séculos XVIII e XIX e vendidos aos milhões), conforme indicado por Sloan (1955), Welch (1972), Watson (1971) e outros. Entretanto, a literatura infantil ainda não era notadamente reconhecida como um campo distinto da cultura. Os livros publicados antes do final do século XVII eram compostos principalmente de “livros de cortesia” (...), os quais só podem ser considerados como parte da cultura de etiqueta prevalecente na época e não como literatura infantil no sentido moderno. (...) Somente no final do século XVII, com a escrita puritana para crianças, a literatura infantil se tornou um campo culturalmente reconhecido<sup>13</sup>. (SHAVIT, 1986, p. 134-135, tradução minha).

Historicizar o fenômeno da publicação e da circulação de obras especialmente destinadas ao público infantil e juvenil implica entender as dinâmicas desse sistema. Dito de outro modo, o estudo histórico do desenvolvimento de qualquer segmento artístico nos permite compreender como diferentes fatores sociais e culturais afetam tais sistemas. Se essa premissa é válida para o campo cultural de maneira geral, ela é ainda mais contundente quando falamos do segmento infantil e juvenil em particular. Como atesta Shavit, a “literatura infantil, muito mais do que a literatura adulta, é produto de coerções impostas a ela por diversos sistemas culturais, como o educacional, o ideológico etc.”<sup>14</sup> (1986, p. xi, tradução minha).

As características formais das obras endereçadas a esse público (por exemplo, a linguagem empregada, os gêneros textuais mais comuns, os temas abordados) bem como seus modos de produção, circulação e recepção dependem em grande medida da maneira como as sociedades compreendem a(s) infância(s), levando em conta fatores biológicos (por exemplo, o desenvolvimento cognitivo dos leitores), ideológicos, sociais e culturais. O que é considerado “bom”, “apropriado” e “adequado” para crianças e jovens pode variar de acordo com o que se supõe ser de interesse dos leitores e sua capacidade de compreensão, as expectativas dos pais e mediadores, as demandas escolares, as tendências de mercado etc. (FARIAS; FERNANDES, 2019).

---

<sup>13</sup> “It cannot be denied that the few children’s books had been published during the sixteenth and seventeenth centuries (compared to the thousands of books published during the eighteenth and nineteenth centuries and sold in millions), as indicated by Sloan (1955), Welch (1972), Watson (1971), and others. But clearly, children’s literature was not yet recognized as a distinct field of culture. Books published prior to the end of the XVIIth century were composed mainly of ‘courtesy books’ (...), which can only be regarded as part of the culture of etiquette prevalent at the time and not as children’s literature in the modern sense. (...) Only toward the end of the XVIIth century, with the Puritan writing for children, did children’s literature become a culturally recognized field; at the same time, special books were issued in order to fulfill the educational needs of children.”

<sup>14</sup> “children’s literature, much more so than adult literature, is the product of constraints imposed on it by several cultural systems, such as the educational, the ideological, and so on.”

Assim, a fim de compreender a dinâmica do campo literário infantil e juvenil e seus princípios de funcionamento, nesta seção farei um breve levantamento histórico de seu desenvolvimento. Para tanto, optei por adotar a abordagem sugerida por Shavit (1986), cujo foco volta-se para as instituições e condições culturais determinantes para a formação do campo, em especial a instituição escolar e a “invenção” do conceito de infância. Considerando que esses fatores culturais são primordiais para o estabelecimento do segmento editorial infantil e juvenil, independentemente de fronteiras temporais e geográficas, a pesquisadora defende que os mesmos padrões repetem-se em toda a história do campo. Desse modo, não se trata de traçar a constituição do campo em um país específico, mas de observar como determinados fatores culturais impuseram certos padrões para o seu desenvolvimento e seu funcionamento.

Todavia, vale destacar que a reflexão realizada por Shavit, embora não se concentre em um único país, nos informa sobre as bases históricas, culturais e econômicas em que se constituiu o campo da literatura para crianças e jovens na Europa. A pesquisadora aplica também sua abordagem na análise do sistema literário infantil e juvenil hebraico; entretanto, seria importante averiguar se, de fato, essa abordagem é aplicável a contextos nos quais a influência europeia tenha sido menor (ao menos em sua origem), como é o caso de países como China e Japão. O que justifica a adoção de uma perspectiva eurocêntrica nesta pesquisa é o fato de que o campo literário infantil e juvenil europeu teve um papel expressivo na formação de tal campo no Brasil e influenciou o seu desenvolvimento, conforme discuto na próxima seção deste capítulo.

Sem dúvidas, o aspecto cultural mais imprescindível para a formação da literatura para crianças e jovens é a consolidação dos conceitos de infância e juventude. Somente a partir do reconhecimento da criança como sujeito que, por se diferenciar dos adultos, possui necessidades e interesses particulares, é que a produção de objetos industrializados e culturais, tais como livros e brinquedos, e a criação de novos campos do saber, como a pedagogia, a psicologia infantil e a pediatria, se fizeram possíveis (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984). Sem a constituição desse público leitor, não se pode falar em campo literário infantil e juvenil. Mais do que isso, a criação de tais conceitos não apenas fez surgir um novo leitorado, criando portanto a demanda por tais livros, como também determinou (e continua a determinar) as possibilidades de desenvolvimento e as características desse sistema literário (SHAVIT, 1986).

Se podemos dizer que a literatura para crianças e jovens é vista como um fenômeno trivial ou naturalizado (e, por isso mesmo, desistoricizado), isso se deve, em parte, à própria naturalização da infância e da juventude. A crença em uma essência universal e imutável desses estágios, o chamado “essencialismo”, apoia-se sobretudo no aspecto biológico: é evidente que ao falarmos de crianças e jovens estamos nos referindo a uma categoria formada por sujeitos de determinadas faixas etárias – ainda que essas idades possam variar de cultura para cultura. Entretanto, como aponta Sánchez-Eppler,

A infância pode ser amplamente reconhecida como uma fase da vida que se estende desde o nascimento até a aquisição de competência e responsabilidade adultas, mas os seus contornos e significados são profundamente circunstanciais, formados pelas particularidades de cada contexto histórico e social e pelas histórias que contamos sobre as crianças.”<sup>15</sup> (SÁNCHEZ-EPPLER, 2011, p. 36, tradução minha).

Desde o estudo seminal conduzido por Philippe Ariès e publicado pela primeira vez em 1960<sup>16</sup>, no qual o historiador argumenta que na Europa medieval a ideia de infância não existia, o entendimento da criança como uma categoria mutável e contextualmente localizada foi amplamente debatido. Ariès provocou uma mudança paradigmática no estudos históricos e sociológicos da infância, os quais passaram a reconhecer essa fase da vida como uma categoria socialmente construída e não apenas como uma classificação biológica. Contrários à percepção essencialista da criança, tais estudos mostram “como as atitudes em relação à infância mudaram ao longo do tempo e do lugar, e o quanto o conteúdo e a duração dessa fase da vida diferiram até mesmo para crianças na mesma sociedade, mas de diferentes gêneros, raças ou classes sociais.”<sup>17</sup> (SÁNCHEZ-EPPLER, 2011, p. 35, tradução minha).

Ainda que a tese de Ariès tenha sido relativizada em virtude das especificidades de cada país, gênero, etnia e classe social, o seu argumento de que a ideia de infância sofreu uma grande alteração entre os séculos XVI e XVIII na Europa permanece aceito. A divisão entre adultos e crianças, tal qual a reconhecemos hoje, não existiu na Europa medieval. Integrada à sociedade

---

<sup>15</sup> “Childhood may be widely recognized as a life stage that stretches from birth until the taking on of adult competence and responsibility, but its contours and meanings are deeply circumstantial, formed by the particulars of each historical and social situation, and the stories we tell about them.”

<sup>16</sup> ARIÈS, Phillipe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Pion, 1960.

<sup>17</sup> “how attitudes toward childhood have changed over time and place, and how much the content and duration of this life stage has differed even for children in the same society but of different genders, races, or class positions.”

adulta, a criança compartilhava com eles os mesmos modos de lazer, incluindo a leitura. Só mais tarde essa divisão se estabeleceu, transformando a relação entre adultos e crianças, que passam a ser vistas como uma categoria particular, alvo de cuidado e atenção especiais.

Da mesma forma que as pessoas presumiam que a criança precisava de roupas, brinquedos e jogos diferenciados, também presumiam que a criança leitora se distinguia do adulto, tanto em sua capacidade de compreensão quanto em suas necessidades educacionais. Portanto, era essencial que os textos produzidos para ela respondessem às suas necessidades e capacidades. É claro que a compreensão dessas necessidades e capacidades não era fixa, mas mudava de período para período, consequentemente mudando a natureza dos textos para crianças também.<sup>18</sup> (SHAVIT, 1986, p. 7, tradução minha)

Shavit argumenta que as mudanças na percepção da infância, isto é, na maneira como a divisão entre crianças e adultos é compreendida por determinada sociedade, provocam alterações no campo da literatura infantil e juvenil. Tomando os contos de fadas como exemplo, e mais especificamente o conto *Chapeuzinho Vermelho*, a pesquisadora analisa como as atitudes em relação a esse gênero mudaram ao longo do tempo e como isso se expressa na própria natureza dos textos. A princípio, os contos de fadas não pertenciam ao domínio da infância; foram lidos e recontados durante séculos para audiências formadas por adultos e crianças, sem diferenciação. Entretanto, a partir do século XVII houve uma mudança de atitude em relação a esse gênero literário, que passou a ser visto como apropriado apenas para crianças e para adultos de classes sociais inferiores. Já no início do século XIX, houve uma proibição desses contos, vistos com desconfiança sobretudo por setores religiosos. Eles foram “redimidos” novamente por volta da metade desse mesmo século, sendo a partir daí incorporados ao cânone da literatura infantil ocidental. Ao analisar as diferentes versões escritas de *Chapeuzinho Vermelho*, indo desde Perrault, irmãos Grimm até versões contemporâneas, Shavit demonstra como essas diferentes atitudes se refletem esteticamente nos textos: as omissões e alterações no enredo, mudança de linguagem e de estrutura (de versões em verso que reproduziam as narrações orais a textos em prosa), presença ou não de ambiguidade e mudanças na representação da infância (a personagem ora é representada como inocente, responsável, culpada, sexualizada) são alguns dos exemplos citados.

---

<sup>18</sup> “In the same way that people assumed a child needed different dress, toys, and games, it also assumed that a child reader differed from the adult, both in his capacity to comprehend, as well as in his educational needs. Accordingly, it was essential that the texts produced for him should respond to his needs and capacities. Of course, the understanding of these needs and capacities was not fixed, but changed from period to period, consequently changing the character of the texts for children as well.”

A divisão entre crianças e adultos deu lugar ainda a uma segmentação cada vez maior, incluindo, a partir do século XX, a ideia de adolescência. Pinheiro (2007) destaca o papel da escola na separação das diversas fases da vida, incluindo a definição dessa nova categoria de “não-adultos” da qual fazem parte os adolescentes. Outro fator relevante apontado pela pesquisadora é a difusão do ensino superior entre a burguesia, que de certa maneira acaba adiando a inserção desses jovens na vida adulta. É assim que adolescência e juventude se constituem como etapas transitórias entre a infância e a idade adulta. Cabe mencionar ainda, conforme salienta Pinheiro, que essa segmentação funciona também como mais uma forma de coerção: considerando que o modelo ideal de adolescência (tido como natural) é aquele correspondente ao jovem burguês, os indivíduos enquadrados nessa categoria “devem apresentar comportamentos, sentimentos, gostos e hábitos compatíveis” com os ideais dessa classe social (PINHEIRO, 2007, p. 73).

De acordo com Trites (1998), a adolescência enquanto conceito social só ganhou notoriedade no Ocidente no início do século XX, tendo como marco a publicação da obra *Adolescence*, escrita por G. Stanley Hall e publicada em 1905. A obra de Hall contribuiu para a institucionalização desse conceito, influenciando áreas como a pedagogia e a psicologia. No campo cultural, a ideia de adolescência ainda demoraria algumas décadas para se estabelecer. Uma literatura especificamente escrita e comercializada como juvenil só teve início após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo nos Estados Unidos. No Brasil, sob a influência da cultura de massa, em especial os filmes hollywoodianos, a imagem do adolescente (de classe média e do gênero masculino) ganha popularidade a partir da década de 1950 (LAJOLO, 2001).

Trites ressalta a grande influência que o Romantismo teve na constituição da literatura juvenil. “Somente a partir do estabelecimento de um amplo interesse cultural no crescimento dos indivíduos é que o conceito de adolescência foi definido psicologicamente ou explorado literariamente.”<sup>19</sup> (TRITES, 1998, p. 11, tradução minha). O grande interesse dos escritores Românticos pela juventude tomou a forma, na Europa, de dois gêneros literários: o *Entwicklungsroman* e o *Bildungsroman*, ambas narrativas sobre o processo de maturação e desenvolvimento de jovens protagonistas. Enquanto no primeiro o protagonista passa por um

---

<sup>19</sup> “Only with the establishment of a widespread cultural interest in individuals’ growth was the concept of adolescence defined psychologically or explored literarily.”

processo de crescimento sem contudo chegar à idade adulta, no segundo esse elemento é mandatório. No *Bildungsroman*, as personagens passam de um estado de incerteza e confusão (correspondente à juventude) para um estado de clareza e independência (representado pela fase adulta).

Já no século XX, a ideia romântica de juventude dá lugar a outras formulações. As mudanças na percepção do indivíduo de uma maneira geral e do jovem mais especificamente transferem o foco do crescimento individual e da entrada no mundo adulto, características típicas dos romances de formação, para a fase da adolescência em si, ressaltando as relações sociais e de poder que a atravessam. Ainda que a ideia de crescimento esteja presente em grande parte da literatura endereçada aos jovens, as obras contemporâneas retratam os comportamentos, sentimentos, receios e hábitos supostamente compatíveis com essa categoria – ou com a percepção que determinada sociedade tem dela. A imagem da adolescência como uma fase transitória, de impermanência e atravessada por relações de poder (o adulto, a escola, o trabalho, o sistema social) aparece nessas obras não apenas no nível temático mas também em termos formais, como na linguagem, no vocabulário empregado, no tamanho dos textos, nos projetos gráfico-editoriais etc. É importante destacar, conforme reflete Pinheiro (2007), que esses modelos literários, em sua maioria, refletem uma determinada vivência da adolescência, em geral urbana e de classe média, pouco compatível com a realidade das juventudes pertencentes às camadas populares.

Vale mencionar ainda que a instabilidade da juventude parece afetar a própria estabilidade desse segmento literário. Muitos pesquisadores questionam a existência de uma literatura juvenil, sendo compreendida primariamente como uma categoria comercial. Seja como um subsistema literário autônomo ou como mera classificação de marketing, livros endereçados a esse público existem e circulam nos diferentes espaços por onde transitam os jovens. De maneira similar à categoria infantil, tais livros apresentam certos padrões literários que se relacionam às ideias de adolescência e juventude vigentes em um determinado contexto. Assim como acontece na literatura infantil, a natureza dessas formulações estéticas permanece em constante negociação.

Se, por um lado, a literatura para crianças e jovens pode refletir preocupações, expectativas sociais, padrões de comportamento e tendências culturais do contexto de sua criação, por

outro lado ela também contribui para a criação e a reprodução desses padrões. De certa maneira, os livros que oferecemos aos jovens leitores os informam e instruem sobre como uma cultura particular entende o seu papel social. Dito de outro modo, eles refletem a maneira como os adultos esperam (consciente ou inconscientemente) que crianças e jovens vejam a si mesmos e ao mundo. Entretanto, não se trata de tomar a literatura como um espelho das concepções de infância e juventude em determinado contexto, mas de ressaltar como esses fenômenos estão interrelacionados e como eles se influenciam mutuamente. Além disso, não se pode perder de vista que outros fatores se interpõem à criação literária, como por exemplo os movimentos artísticos e suas tendências estéticas.

O que interessa a essa discussão é que, do ponto de vista estético, esses conceitos funcionam como uma espécie de coerção que se impõe à criação literária, seja pela maneira como crianças e jovens são representados nos textos, seja pela forma como um certo leitor implícito é formulado pelas obras. Do ponto de vista histórico, a formulação do conceito de infância e, mais tarde, de juventude, criou um público potencial, bem como a necessidade e a demanda de livros especialmente produzidos para esse público.

A necessidade e demanda de livros para crianças e jovens, no entanto, só se tornaram massivas a partir da criação do sistema escolar. A consolidação de um novo sistema de ensino baseado na escola proporcionou a legitimação social e a motivação necessárias para o desenvolvimento do campo literário infantil e juvenil. É principalmente para responder às demandas escolares e às necessidades educativas da criança que a produção de livros para esse público se avolumou e se diversificou. Os vínculos com o sistema escolar, que estão na origem no campo, continuam a desempenhar um importante papel no seu desenvolvimento, o que coloca a educação como o principal marco de referência para a literatura infantil e juvenil (SHAVIT, 1986).

No Ocidente, o novo sistema de ensino baseado na escola também se desenvolveu a partir da formulação do conceito de infância entre os séculos XVI e XVIII. Conforme explicam Lajolo e Zilberman (1984, p. 16), “postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo”. Se cabe à família (organizada a partir de um modelo burguês) a tarefa de proteger as crianças, assegurando o seu crescimento e seu desenvolvimento até a idade adulta; à escola cabe prepará-las para a vida social e para o

trabalho, configurando-se portanto como uma instituição mediadora entre crianças e sociedade. É assim que a escola se torna o “destino natural” das crianças, tornando-se compulsória e universal.

A obrigatoriedade da educação talvez seja o primeiro ponto que liga a escola ao campo literário infantil e juvenil. Enquanto a consolidação do conceito de infância foi responsável pela criação de uma potencial audiência para a literatura infantil, o sistema de ensino escolar efetivamente habilita esse público potencial para a leitura. Na Europa, a proposta de universalização do ensino resultou no aumento significativo do número de leitores, algo inédito até então na história ocidental. É evidente que essa universalização acontece de forma desigual entre as classes sociais, já que crianças pertencentes às camadas populares ainda precisavam conciliar o trabalho com a escola. Mesmo assim, o impacto no campo infantil é notório, conforme defende Shavit (1986):

O sistema educacional e as diversas filosofias de educação responderam à demanda do novo público leitor, que, por sua vez, foi um subproduto da inovação revolucionária do sistema de ensino baseado na escola e determinou a estrutura para os primeiros livros infantis canonizados. Tratou-se, portanto, de um processo cíclico, alimentado pela crescente demanda de um novo público leitor e pela legitimação dentro do sistema educacional que possibilitou o desenvolvimento da literatura infantil<sup>20</sup> (SHAVIT, 1986, p. 136-137, tradução minha).

É esse processo cíclico entre ensino e leitorado que dá as condições para que a literatura para crianças e jovens se torne um campo promissor do ponto de vista mercadológico, atraindo a atenção de editores e livreiros. Dessa forma, a literatura infantil e juvenil torna-se “caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 17).

Outro ponto citado por Shavit (1986) é que, ao contrário de outros modelos educacionais, tais como o sistema medieval de aprendizes, a escola coloca o livro no centro do processo educativo. Conforme explica Magda Soares (2001), a escola, enquanto espaço e tempo de ensino, impõe a sistematização dos saberes em disciplinas, cujo ensino passa a ser ordenado

---

<sup>20</sup> “The educational system and various educational philosophies responded to the demand of the new reading public, which, in turn, was a by-product of the revolutionary innovation of the school-based system and determined the framework for the first canonized children’s books. Thus it was a cyclical process, fueled by the increasing demand from a new reading public and the legitimation from within the educational system that made the development of children’s literature possible.”

em tarefas e procedimentos formalizados. Essa ordenação do processo de educação inclui, dentre outras coisas, a adoção de livros como instrumentos educativos, tornando-os indispensáveis para a formação de crianças e jovens.

A influência da educação no desenvolvimento do campo literário infantil e juvenil pode ser exemplificado a partir da relação entre as filosofias educacionais e os modelos literários formulados e legitimados pelo campo. O que se observa é que boa parte desses modelos parece responder às demandas éticas e estéticas da escola. Tomando o caso europeu como exemplo, Shavit (1986) mostra como as filosofias educacionais mais populares nortearam a criação de livros para o público infantil, seja de maneira indireta ou direta, como nos casos de censura.

No século XVII, por exemplo, os primeiros livros abertamente reconhecidos pela classificação “literatura infantil” são criados sob grande influência do Puritanismo, que por sua vez exerceu papel importante na consolidação do sistema escolar. Assim explica Shavit:

À medida que novas ideias sobre educação começaram a se espalhar, a educação na forma de um sistema baseado em escolas tornou-se mais popular e, conseqüentemente, foi redesenhada para servir a uma parcela muito maior da população. No entanto, o sistema educacional foi inicialmente monopolizado, bem como institucionalizado, pela ordem religiosa, que estava em melhor posição para fornecer as instalações exigidas pela recém reconhecida necessidade de escolas. A motivação da ordem religiosa para difundir a ideia de alfabetização universal está na crença de que cada pessoa deveria ser capaz de examinar as Escrituras por si mesma. Conseqüentemente, as primeiras escolas em que todas as crianças deveriam ser ensinadas a ler pertenciam à igreja<sup>21</sup> (SHAVIT, 1986, p. 137, tradução minha).

Assim, os livros publicados para criança deveriam cumprir duas missões principais: contribuir para o aprendizado escolar e disciplinar o leitor de acordo com a moral religiosa. A aprendizagem moral, sob a teologia puritana, assume a forma de textos cuja ênfase está na salvação individual e não em mudanças sistêmicas: cada indivíduo (adultos e crianças) é

---

<sup>21</sup> “As new ideas about education began to spread, education in the form of the school-based system became more popular and was accordingly redesigned to serve a much larger section of the population. Yet the educational system was initially monopolized, as well as institutionalized, by the religious establishment, which was in the best position to supply the necessary facilities demanded by the newly recognized need for schools. The religious establishment’s motivation in forcefully advancing the idea of general literacy lay in the belief that every person should be able to examine the Scriptures by himself. Hence the first schools at which all children had to be taught to read belonged to the church.”

dotado de livre-arbítrio e, por sua própria vontade, deve buscar a salvação. Os livros escritos nessa época, em geral, retratam crianças em situações-limite que, através de seus atos, alcançam a graça divina ou são castigadas pelo seu desvio. A morte prematura de crianças é bastante comum em livros datados do século XVII e revelam a visão de mundo cristã vigente à época: sem a educação para a salvação, o ser humano inevitavelmente sucumbe ao pecado (GRENBY, 2008). Segundo Shavit (1986), mesmo as cartilhas didáticas e os livros de abecedário continham preces e outros textos que aludiam à doutrina evangélica.

Outros modelos literários para crianças que se tornaram populares na Europa também se basearam em filosofias educacionais. Um exemplo é a escola moralista de educação, cujos fundamentos amparam-se nos princípios do Iluminismo, sobretudo nos escritos de John Locke e Jean-Jacques Rousseau. “Ao contrário dos puritanos, que acreditavam que as crianças eram pecaminosas por natureza, os moralistas pensavam que a criança nascia como uma *‘tabula rasa’* e, portanto, começava sua vida em um estado de inocência.”<sup>22</sup> (SHAVIT, 1986, p. 138, tradução minha). Assim, torna-se tarefa da educação moldar a criança para que ela seja capaz de se transformar em um bom adulto. Pouco a pouco, a filosofia moralista ganhou popularidade até dominar as escolas da Europa no século XVIII, substituindo a doutrina religiosa.

De fato, ainda hoje a visão de mundo iluminista permeia muitas filosofias escolares e a literatura para crianças e jovens. Um dos princípios desenvolvidos por Locke que continuam bastante populares é a ideia de instrução pela diversão. Ainda que a escrita puritana também almejasse entreter o leitor, foi somente a partir de Locke que uma ideia de educação baseada nesse princípio, e conseqüentemente um modelo literário que o incorporasse, se difundiu. Um dos poucos livros infantis aprovados pelo filósofo é o *Fábulas de Esopo*. Para Locke, as fábulas eram o meio perfeito para encorajar as crianças a refletirem por si mesmas e aprenderem valiosas lições de uma forma prazerosa e lúdica. De acordo com Grenby (2008), a aprovação de Locke fez com que diversas edições do *Fábulas* fossem publicadas no século XVIII, sendo majoritariamente editadas para o público infantil.

Shavit (1986) cita três principais modelos literários vigentes nesse período e influenciados pela tradição iluminista: o moralista, baseado principalmente nos ideais de Rousseau; o

---

<sup>22</sup> “Unlike the Puritans, who believed children were sinful by nature, the moralists thought that the child was born *‘tabula rasa’* and thus began his life in a state of innocence.”

informativo ou instrutivo, baseado tanto em Rousseau quanto em Locke; e a história de animais, que se tornou o modelo mais popular na literatura para crianças. No primeiro modelo, escritores incorporaram a filosofia educacional de Rousseau através de narrativas com um número limitado de personagens e ações e muito diálogo. Nessas narrativas, é comum a presença de um personagem adulto (pai, amigo ou professor) que representa a sabedoria e que tem sempre uma lição edificante a passar ao jovem protagonista, ensinando-lhe a diferenciar o bem (simples e natural) do mal (riqueza e status, por exemplo). O modelo informativo/instrutivo tem por objetivo ensinar conteúdos como geografia, história e ciências, mas para isso adota uma estrutura narrativa ficcional. Combinando instrução e diversão, tal qual postulou Locke, os livros desse modelo não tinham por objetivo instruir moralmente, mas ensinar o leitor de forma lúdica, especialmente em seus momentos de lazer fora da escola. Já o último modelo apresenta uma característica que o distingue dos dois primeiros em termos estéticos: o uso da fantasia. Embora os moralistas condenassem os contos de fadas por sua caracterização fantasiosa da realidade, as fábulas foram consideradas apropriadas porque eram formuladas tendo em vista a instrução moral. Seu foco não estava no animal em si, mas na maneira como ele representava ou se relacionava com a criança. Esse modelo foi particularmente importante para o campo literário infantil e juvenil, pois possibilitou, mais tarde, a popularização de um modelo imaginativo e fantasioso, que continua vigente na contemporaneidade. A consolidação desses três modelos literários alterou o funcionamento do campo, que deixou de ser um sistema homogêneo para se tornar heterogêneo (SHAVIT, 1986).

Um outro modelo literário vigente nesse período é o modelo comercial dos *chapbooks*. Livros simples e de edição barata (o formato se assemelha ao cordel brasileiro), os *chapbooks* eram comercializados por vendedores ambulantes e fizeram muito sucesso entre as camadas populares e as crianças. Entre os gêneros mais comuns estavam os contos de fadas, histórias sobrenaturais e sensacionalistas, bem como adaptações de livros famosos como os romances de cavalaria. Segundo O'Malley (2003), eles se tornaram o material impresso mais popular durante os séculos XVII e XVIII. Todavia, os *chapbooks* foram condenados tanto por religiosos quanto por educadores e foram considerados inapropriados para crianças, especialmente porque iam de encontro à moralidade burguesa. O'Malley explica:

Afinal, a maneira como os *chapbooks* projetavam as fantasias plebeias de avanço social milagroso, suas subversões das ordens sociais e seus retratos

impenitentes de obscenidades bêbadas e até de atividades criminosas era o que os pedagogos da classe média (...) consideravam uma influência potencialmente perversa para os jovens<sup>23</sup> (O'MALLEY, 2003, p. 19, tradução minha)

Apesar disso, sua grande popularidade influenciou o desenvolvimento do campo literário infantil e juvenil. Até esse momento, na Europa, não havia editores voltados exclusivamente para a publicação de livros para o público infantil. “O fato de as crianças lerem *chapbooks* provou aos editores comerciais do século XVIII que havia uma seção do público leitor cujas necessidades mal estavam sendo atendidas”<sup>24</sup> (SHAVIT, p. 165, tradução minha). Com isso, cada vez mais editores passaram a se dedicar a esse segmento do mercado, adotando estratégias que continuam sendo empregadas ainda hoje.

Reconhecendo o potencial comercial dos *chapbooks*, os primeiros livros para crianças do século XVIII passaram a adotar elementos típicos dessas narrativas, sem perder de vista, no entanto, a aprovação dos setores ligados à educação. “Assim, os editores comerciais tinham que levar em conta os modelos educacionais predominantes, mesmo sob o risco de perder um potencial sucesso comercial”<sup>25</sup> (SHAVIT, 1986, p. 144). É assim que se tornam populares os livros chamados por O'Malley (2003) de “híbridos”: livros que combinam estratégias narrativas e personagens dos *chapbooks* com os valores morais e pedagógicos aprovados pelas classes dominantes.

John Newbery é frequentemente citado como o primeiro editor de livros para crianças que obteve, ao mesmo tempo, sucesso comercial e a aprovação dos setores educacionais. Publicando livros híbridos, Newbery compreendeu que, se era preciso atrair a atenção das crianças, era igualmente necessário que os livros fossem aceitos pelos professores e mediadores, não desrespeitando portanto as filosofias educacionais em voga. Segundo O'Malley, as obras de John Newbery,

ao mesmo tempo que combinam “instrução com diversão”, também negociam o que mais tarde se tornaria o território mais complicado e

---

<sup>23</sup> “It was, after all, the chapbook’s projections of plebeian fantasies of miraculous social advancement, its subversions of the social orders, and its unrepentant portrayals of drunken ribaldry and even criminal activity that middle-class pedagogues (...) considered so potentially vicious an influence on their young.”

<sup>24</sup> “The fact that children were reading chapbooks proved to the eighteenth-century commercial publishers that there was a section of the reading public whose needs were hardly being administered to.”

<sup>25</sup> “Thus, commercial publishers had to take into account prevailing educational views, even at the risk of losing potential commercial success.”

disputado entre contos de fadas e entretenimento instrutivo para crianças. *A Little Pretty Pocket-Book* (1744), considerado por muitos como o primeiro livro infantil moderno, abre com um prefácio dirigido aos pais que essencialmente parafraseia o conselho pedagógico encontrado na obra *Some Thoughts Concerning Education*, de John Locke: “subjugue, portanto, as Paixões de seus filhos; refreie seus Temperamentos e torne-os subservientes às Regras da Razão”<sup>26</sup> (O’MALLEY, 2003, p. 21, tradução minha).

As estratégias adotadas por Newbery e replicadas por outros editores contemporâneos a ele revelam a influência do campo educacional sobre a literatura infantil e juvenil. Na verdade, a aprovação dos pedagogos e filósofos da educação era a principal condição para que os livros fossem aceitos pelos pais e oferecidos às crianças. Assim, é possível dizer que o sistema educacional não apenas serviu de referência ética e estética para a criação das obras, como também possibilitou a sua circulação e a legitimação do campo.

Ainda que outros elementos tenham contribuído para o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil, como o próprio desenvolvimento do campo editorial como um todo a partir da criação de novas tecnologias de impressão e outros mecanismos de difusão, eles não foram suficientes para o seu estabelecimento. De fato, a condição necessária para que o campo literário infantil e juvenil se estabelecesse como um sistema relativamente independente e passasse a ser reconhecido socialmente foi a instauração do sistema escolar. É principalmente a relação com a escola que o diferencia do campo literário não-infantil e que torna o seu desenvolvimento tão peculiar.

Em sua formulação de uma sociologia da criação intelectual e artística, Bourdieu (1996) estabelece que todo campo cultural é regido por determinados princípios, os quais denominou de regras da arte, que orientam o seu funcionamento. Uma das propriedades estruturantes do campo listadas pelo sociólogo é a autonomia, isto é, sua capacidade de refratar ou retraduzir as coerções externas em favor de sua lógica interna de funcionamento. De modo inverso, a heteronomia se expressa na medida em que os determinismos sociais se convertem em determinações, ou seja, são simplesmente absorvidas pelo campo sem que sejam reinterpretadas segundo suas leis internas. A autonomia relativa do campo cultural diz

---

<sup>26</sup> “while combining ‘instruction with delight’, [they] also negotiate what would later become the more disputed and treacherous territory between fairy tales and rational diversions for children. *A Little Pretty Pocket-Book* (1744), considered by many to be the first modern children’s book, opens with a preface directed at parents that essentially paraphrases the pedagogical advice found in John Locke’s *Some Thoughts Concerning Education*: ‘subdue therefore your Children’s Passions; curb their Tempers, and make them subservient to the Rules of Reason’”

respeito à possibilidade de impor seus próprios critérios de apreciação e de legitimação da arte. Isso não significa que esteja livre das influências externas, mas que essas não são interpretadas como imposições. As demandas externas sofrem, nas palavras de Bourdieu, “uma conversão de sentido e de valor, transmutando-os em objetos de reflexão ou de imaginação.” (BOURDIEU, 1968, p. 145).

Se aplicarmos o conceito de autonomia ao campo literário infantil e juvenil, é possível afirmar que, ao menos em sua origem, a relação de dependência com o campo escolar determinou a sua relativa heteronomia. Dito de outro modo, a dependência do sistema escolar acabou prejudicando a autonomia do campo infantil e juvenil, uma vez que os valores considerados apropriados por tal instituição tornaram-se a principal referência para autores e editores. A aprovação pedagógica foi critério predominante para a criação literária, estabelecendo os temas a serem abordados, os gêneros mais comuns, os estilos e as estruturas possíveis. Ainda que em determinado momento autores e editores tenham conseguido incorporar elementos de modelos literários condenados pela ordem escolar, não houve uma ruptura. Apesar desse movimento representar um passo importante em direção à autonomia do campo, a escola continuou sendo a principal instância de consagração dos livros para crianças e jovens. Em outras palavras, a escola cumpriu o papel de definir o que é legítimo artística e culturalmente e o que não é.

Contudo, nem a heteronomia nem a autonomia de um campo são definitivas, visto que este está em constante disputa com as forças externas a ele. Assim, à medida que o campo literário infantil e juvenil foi se desenvolvendo, é possível perceber um movimento em direção à sua autonomia. Em primeiro lugar, o aumento e a diversificação do público leitor permitiram que o campo se estratificasse. É assim que diferentes modelos literários passam a coexistir dentro de um mesmo contexto, inclusive modelos que possam parecer contraditórios. Durante o século XVIII na Europa, a coexistência do modelo moralista, ideologicamente alinhado à burguesia, e dos contos maravilhosos, gênero popular dentre os plebeus, é um exemplo disso.

A estratificação do campo também se expressa através da diversificação de modelos de negócios editoriais. A partir do século XX, há uma multiplicação de casas editoriais, que vão desde conglomerados a editoras independentes. Evidentemente, essas editoras operam sob lógicas econômicas distintas, o que pode se refletir em seus projetos estético-literários

(FERNANDES; FARIAS, 2019). A estratificação inclui ainda a divisão do sistema entre modelos considerados canônicos e não-canônicos.

Outro fator importante para a autonomia do campo literário infantil e juvenil é a criação de novas instâncias de consagração além da escola. Um exemplo é a criação dos prêmios literários voltados exclusivamente para esse segmento, sobretudo a partir do século XX. A fundação da IBBY (International Board on Books for Young People) em 1953 e a criação do prêmio Hans Christian Andersen outorgado por essa instituição a partir de 1956 são marcos dessa história. Se, por um lado, as premiações infantis parecem indicar que os critérios literários adotados pelas premiações não-infantis podem não ser aplicáveis às obras desse segmento, por outro lado elas legitimam critérios de avaliação que ultrapassam o âmbito pedagógico. A crítica literária e os periódicos especializados funcionam na mesma lógica, como instâncias de legitimação e consagração não-escolares.

A diversificação dos mecanismos de difusão do livro também pode ser interpretada como um fator relevante para a autonomia do campo. Contemporaneamente, a multiplicação de bibliotecas públicas e comunitárias, as livrarias comerciais e as feiras de livros oferecem possibilidades de circulação das obras para além do ambiente escolar. Contudo, não se pode negar que a escola continua a exercer um papel importante nesse aspecto. Afinal, o escoamento da produção editorial infantil e juvenil passa, necessariamente, pela escola.

Isso talvez explique porque, ainda hoje, a literatura infantil e juvenil ocupa uma posição dupla no sistema cultural, vista como parte tanto do campo literário quanto educacional. Entretanto, conforme descreve Cademartori (2010), dentro do campo literário, a produção destinada à infância ocupa uma posição inferior, vista como uma “espécie de primo pobre” (CADEMARTORI, 2010, p. 13). Em outras palavras, possui menor capital simbólico. Já no sistema da educação, os livros literários para crianças e jovens ocupam um lugar mais destacado, dado o seu papel para a formação de leitores. Apesar de terem se multiplicado as pesquisas acadêmicas na área da literatura infantil e juvenil, a maioria delas continua vinculada aos departamentos de educação. No Brasil, são raros os departamentos de literatura que acolhem esse objeto de pesquisa. Na realidade, boa parte dos estudos acerca da literatura para crianças e jovens ainda tem como foco o seu potencial educativo e o seu uso em sala de aula.

Em um primeiro momento, a busca pela legitimação cultural e pela autonomia parece passar pela aproximação do campo literário não-infantil. A insistência de muitos artistas em negar a classificação “infantil e juvenil” pode ser um indício dessa percepção. Não é raro ler entrevistas nas quais escritores e ilustradores, ao serem questionados, afirmam que não fazem livros para crianças ou para jovens, que não escrevem/ilustram tendo em mente um público específico ou que eles simplesmente criam literatura, sem adjetivos<sup>27</sup>. De fato, essa classificação não é necessariamente autoral e em muitos casos é feita a partir de uma decisão editorial. Mesmo assim, Shavit (1986) chama atenção para o fato de que essas respostas esquivas indicam que os adjetivos “infantil” e “juvenil” podem atestar a inferioridade da obra (e por extensão do autor) e seu distanciamento do campo literário adulto, este sim considerado legítimo culturalmente.

A diversificação tanto da produção quanto da crítica de livros para crianças e jovens tem mostrado ainda que outras possibilidades de legitimação e autonomização do campo são possíveis. Seja adotando critérios do campo literário não-infantil, adaptando-os, negando-os ou construindo novos, o que eles têm em comum é a rejeição do tratamento didatizante e doutrinário da literatura infantil e juvenil, adotando em seu lugar uma abordagem estética das obras. Em alguns casos, essa abordagem se aproxima das correntes imanentistas do texto literário, isto é, das teorias que enfatizam o texto e sua construção formal. Em outros casos, salienta-se o aspecto contextual, a relação com o leitor e sua função social (CHIAPPINI, 2005). Uma outra possibilidade ainda são os estudos das características gráfico-visuais das

---

<sup>27</sup> Essa discussão é abordada pela escritora María Teresa Andruetto em seu livro *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), embora com uma perspectiva ligeiramente distinta. A autora critica a transformação do que considera uma categoria informativa (neste caso, o público a que se destina um conjunto de obras) em uma categoria estética. Segundo Andruetto, a determinação antecipada de temas, estilos e funções consideradas apropriadas a esse segmento acaba alterando o próprio fazer literário: para ela, o artista deveria resistir “a escrever sob dogmas estéticos e/ou políticos e, certamente, nega-se a escrever conforme a demanda (...), porque baseia sua estética no questionamento de certos dogmas e porque escreve não para demonstrar certas verdades, mas para buscá-las no processo de escrita.” (ANDRUETTO, 2012, p. 56-57). Nesse sentido, a autora critica a adjetivação da literatura como infantil ou juvenil, defendendo que essa categorização deveria ser secundária, um acréscimo, “porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo” (ANDRUETTO, 2012, p. 61). A reflexão feita pela escritora revela uma visão essencialista da criação literária, o que pode ser interpretado, de acordo com a sociologia bourdieusiana, como uma defesa da irrestrita autonomia da arte, isto é, a negação de toda e qualquer coerção externa ao artista-criador. No entanto, para Bourdieu (1992; 2004) esse estado de completa autonomia inexistente, uma vez que todo campo, artístico ou não, é atravessado por relações de coerção e disputa, tanto externas quanto internas ao campo. Ao mesmo tempo, o apagamento das influências estruturais (especialmente políticas e econômicas) no campo artístico funciona como uma estratégia de reafirmação de sua autonomia. A “economia antieconômica” da arte confere-lhe distinção e contribui para o aumento do seu capital simbólico.

obras, um aspecto que tem assumido crescente relevância nas produções contemporâneas, conforme atestam Colomer (1996) e Van der Linden (2011).

Apesar de ainda ter a escola no horizonte, a literatura infantil e juvenil contemporânea não está subordinada a ela. Não é possível dizer que, hoje, a escola impõe de maneira direta seus princípios éticos e estéticos, determinando a totalidade dos modelos literários em vigência no campo, uma vez que a estratificação implicou a complexificação do campo e na diversificação dos parâmetros de referência. Às demandas escolares, somam-se outros fatores culturais, sociais e estéticos que, em maior ou menor grau e a depender de cada projeto e de cada contexto, são reinterpretadas segundo as próprias regras de funcionamento do campo.

Todavia, a escola segue sendo o principal espaço de circulação do livro infantil e juvenil. Ainda que, ao serem adotadas pelas instituições escolares, as obras passem pelo inevitável processo de escolarização, tal qual postula Soares (2001), isso não necessariamente determina uma mudança na natureza das obras. Talvez, o que a autonomia relativa do campo possibilita aos autores é a criação de critérios e modelos mais ou menos independentes do julgo escolar. Do ponto de vista da recepção, isso implica a possibilidade de se adotar uma perspectiva estética das obras, considerando as especificidades desse objeto particular, sem perder de vista a perspectiva formativa característica da escola. Essa perspectiva formativa se dá conforme aquilo que Candido (1972) nomeou como o potencial humanizador da literatura:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (...), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1972, p. 806).

Embora não se refira propriamente ao campo literário infantil e juvenil, a perspectiva formativa descrita por Candido me parece bastante relevante para esse segmento. Um dos desdobramentos da reflexão proposta pelo teórico é a liberação de tal campo da sua histórica missão didatizante na medida em que nega a necessidade de modelos literários baseados em doutrinas pedagógicas. Segundo o crítico, a força humanizadora, parte da própria natureza da arte literária; está na maneira como ela se apropria da linguagem para construir arranjos

particulares e, através deles, dar acesso às visões de mundos de sujeitos e grupos diversos – uma característica que sem dúvida está presente na literatura destinada a crianças e jovens.

## **1.2 As particularidades do campo editorial infantil e juvenil brasileiro**

No momento em que a literatura infantil e juvenil começa a se desenvolver no Brasil – segundo Lajolo e Zilberman (1984), entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX–, o campo já havia alcançado reconhecimento e legitimação na Europa. É nesse período, mais tarde conhecido como a Era de Ouro da literatura para crianças, que ocorre uma mudança paradigmática no campo, marcado pelo afastamento dos pressupostos didáticos e moralistas e pela inclusão de modelos literários baseados no humor, na fantasia e na aventura (SHAVIT, 1986). Apesar da relação de dependência, a literatura infantil brasileira não adotou, a princípio, os mesmos modelos vigentes nos campos literário e editorial europeus nesse momento; em vez disso, é possível perceber uma repetição dos padrões que caracterizam o processo de autonomização desses campos.

Essa repetição se explica pelos fatores culturais considerados primordiais para a constituição do campo, dentre eles, conforme já explicado, a consolidação do modelo de infância idealizado pelas classes dominantes e a instituição do sistema de ensino escolar. Assim como na Europa, no Brasil esses fatores estão ligados à implementação de um novo modelo político e econômico e às transformações sociais que dele derivam, incluindo o processo de urbanização, a estratificação social e o fortalecimento das classes intermediárias, conforme descrevem Lajolo e Zilberman (1984). Essas transformações implicaram a criação de públicos potenciais e na necessidade de objetos culturais destinados a eles. Segundo as pesquisadoras, somam-se ainda no Brasil a difusão dos ideais republicanos e seu projeto político de independência e modernização do país, que incluía, dentre outras coisas, a valorização da instrução e da escola (segundo os padrões estabelecidos pela Europa) (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984).

Tomando como referência a revisão histórica realizada por Lajolo e Zilberman (1984), pode-se apontar como uma das principais especificidades do caso brasileiro a relação de dependência com o sistema europeu. Antes de se constituir como um campo relativamente autônomo e culturalmente reconhecido, o segmento editorial voltado para o público infantil se

inicia no Brasil com a importação esporádica e assistemática de obras europeias, em sua maioria editadas em Portugal. Também circularam no país obras oriundas de outros países europeus, como Alemanha e Inglaterra (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984). Esses campos editoriais tornam-se assim um sistema mediador entre o Brasil e a literatura produzida naquele continente, a qual é vista como um modelo a ser copiado.

Segundo Lajolo e Zilberman (1984), o fato de que os livros infantis importados de Portugal se distanciavam da realidade linguística e cultural do leitorado brasileiro foi um dos fatores que impulsionaram o desenvolvimento desse segmento literário e editorial no Brasil. Intelectuais ligados à educação passaram a questionar a inexistência de materiais de leitura apropriados para a infância brasileira. Nesse contexto surgem os programas de nacionalização do acervo literário europeu, que começaram pela adaptação de obras já conhecidas – portanto, legitimadas culturalmente –, às quais foram acrescentados elementos da cultura local. Às obras estrangeiras somaram-se também obras originais criadas sob mesma lógica. Entretanto, como aponta Cademartori (2010), não se trata de uma união entre o local e o estrangeiro, já que as manifestações culturais nativas eram manipuladas em favor dos padrões europeus.

Essas primeiras tentativas de nacionalização da literatura para crianças no Brasil surgem a partir da demanda escolar e estão ligadas ao modelo de educação vigente à época. Escritores assumem a tarefa “simultaneamente altaneira e pragmática (porque pedagógica) de prover a infância brasileira com livros adequados” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 43). Vistas como material de ensino, as obras literárias foram encarregadas da missão de socializar as crianças e educá-las segundo os padrões morais da época. De acordo com Lajolo e Zilberman (1984), o estímulo ao patriotismo, as lições de civismo, de respeito à família e aos mais velhos e a valorização do trabalho e da educação são algumas das temáticas presentes na produção literária desse período, que se vê alinhada ao projeto republicano de modernização do país

Além desse modelo literário definido por Shavit (1986) como moralista, tornam-se também populares as obras que incorporam elementos informativos à narrativa, em um modelo enciclopédico por meio do qual são ensinadas lições de história, geografia, ciências etc. Como explicam Lajolo e Zilberman (1984, p. 35), “Aparentemente, esse recurso tem a função de atenuar a aridez dos conteúdos propriamente didáticos pela sua imersão nas aventuras vividas pelas personagens”. Tomando os padrões atuais como referência, esse modelo pode ser

classificado como paradidático. De acordo com o levantamento bibliográfico realizado por Melo (2004), não há consenso acerca da definição de paradidático. Entretanto, a pesquisadora ressalta que dois elementos aparecem com maior frequência: o uso como “apoio didático” no trabalho de determinados temas e conteúdos e a circulação no meio escolar. Nesse sentido, o enquadramento da literatura nessa categoria é justificado quando se prioriza a preocupação com temas e conteúdos que dialoguem com os currículos escolares, muitas vezes em detrimento da elaboração estética.

É somente no século XX que começam a florescer no Brasil modelos literários mais autônomos e relativamente independentes do jugo escolar. Isso acontece à medida que o campo se estratifica e que novos mecanismos de difusão são criados. Um marco desse processo é a criação de uma rede nacional de distribuição de livros idealizada por Monteiro Lobato. A ampliação dos mecanismos de circulação das obras foi uma de suas grandes preocupações como editor, já que a escassez de pontos de vendas e sua concentração nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo representavam os maiores entraves para o desenvolvimento do campo editorial como um todo. Em 1918, em carta a Antônio Sales, diretor da Revista do Brasil no Ceará, ele escreve:

[...] Se o Brasil não lia é porque os velhos editores, na maior parte vindos da santa terrinha, limitam-se a inumar os volumes nas poeirentas prateleiras de suas próprias livrarias, e quem quiser que tome o trem, ou o navio, e vá ao Rio comprá-los. Umas bestas! O Brasil está louco por leituras. Só os editores é que até agora não sabem disso! (LOBATO apud BIGNOTTO, 2018, p. 413).

Diante desse diagnóstico, Lobato decide criar uma cadeia nacional de distribuição de livros, de forma a assegurar a sua circulação no país. Conhecido posteriormente como Rede de Quixotes, o sistema de difusão contou com a participação de intelectuais de diversas regiões do país e abarcou quase dois mil estabelecimentos, incluindo livrarias, bancas de jornal, papelarias, farmácias e armazéns (BIGNOTTO, 2018). “Tudo quanto Lobato acabou conseguindo com a criação de uma indústria editorial nacional dependeu de sua capacidade de, em primeiro lugar, criar virtualmente todo um mercado novo para o produto livro”, afirma Lajolo (1982, p. 16). Para o campo editorial infantil e juvenil mais especificamente, essa ação foi importante porque ampliou o alcance das obras ao seu público potencial e possibilitou a difusão para além do mercado escolar.

Entretanto, vale dizer que isso não significou um rompimento com o paradigma educativo. O próprio Lobato foi um dos grandes beneficiários do mercado escolar, conforme descreve Bignotto:

*Narizinho arrebitado* foi, talvez, o maior sucesso comercial da editora [Monteiro Lobato & Cia]. Em 1921, foram vendidos cinquenta mil exemplares do livro para as escolas do estado de São Paulo, então presidido por Washington Luís. Segundo Edgard Cavalheiro, Lobato enviara 500 exemplares para os grupos e escolas públicas paulistas. O presidente do estado, ao visitar a rede de ensino em companhia de Alarico Silveira, seu secretário do interior, teria ficado surpreso com o interesse dos alunos por *Narizinho arrebitado*. Mandou Silveira descobrir de quem era a obra, a fim de adotá-la em toda a rede. Nos anos seguintes o livro foi adotado em outros estados, com a ajuda de intelectuais ligados a Lobato (BIGNOTTO, 2018, p. 240).

Na verdade, o livro *Narizinho Arrebitado*, publicado em 1921, foi uma versão editada especialmente para o público escolar da obra *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de 1920 (BIGNOTTO, 2018). Além disso, outras obras de sua autoria também apresentam elementos estratégicos para a circulação escolar; alguns deles aproximando-se mesmo da categoria dos paradidáticos. *Emília no País da Gramática* (1934), *Geografia de Dona Benta* (1935) e *Aritmética da Emília* (1935) são alguns exemplos. Apesar de ser reconhecido como o primeiro autor brasileiro a romper com o didaticismo e a fundar uma nova estética da literatura para crianças no país, a presença desses elementos demonstra a importância do campo da educação para o segmento editorial infantil e juvenil. Como observa Lajolo,

Depois do estrondoso sucesso de seu primeiro lançamento para crianças, Monteiro Lobato confirma a importância da escola e do estado na difusão da leitura. Juntando ambos, não hesita em fazer da escola seu trampolim temporário, ainda que seus livros denunciem sistematicamente a burocracia do estado e a chatice da escola brasileira de seu tempo (LAJOLO, 2000, p. 60)

O caso de Monteiro Lobato é emblemático porque demonstra a dificuldade de ruptura com o paradigma da educação. Como autor, criou novos modelos literários para a infância que se afastam do didaticismo e do moralismo – elementos que, aprovados por pedagogos e intelectuais da educação, haviam se tornado hegemônicos no campo brasileiro. O agenciamento de personagens e narrativas da tradição literária, o emprego da linguagem oralizada, a ambientação em contextos populares, a negação de um Brasil idílico e, ainda, a presença do absurdo (corporificado, sobretudo, na personagem Emília) atestam o caráter vanguardista de suas obras para crianças. Todavia, como editor, Lobato reconhece a

importância da aprovação e da circulação escolar para a consolidação do seu projeto estético-literário. A estratégia adotada por ele de combinar essas duas perspectivas (de certa forma, similar ao que fez John Newbery na Inglaterra durante o século XVIII) permanece sendo empregada por autores e editores ainda hoje.

Ao longo do século XX, outros modelos literários foram sendo incorporados ao sistema infantil e juvenil. A estratificação do campo representou, nesse momento, a progressiva superação das condições que, em sua origem, dificultaram sua autonomia. Dentre essas condições, pode-se destacar o número bastante limitado de leitores e o alto índice de analfabetismo, a ausência de canais de circulação e outros mecanismos de difusão, a impossibilidade de profissionalização dos agentes do campo e a completa dependência da escola.

Segundo Cosson, a partir dos anos 1960 a literatura para crianças e jovens “adquire um funcionamento mais propriamente sistêmico, concluindo o ciclo da adaptação iniciado (...) no final do século XIX” (COSSON, 2016, p. 58). Multiplicam-se programas e entidades dedicados ao fomento à leitura e à literatura infantil, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), fundada em 1968, e a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em 1979 na cidade de São Paulo. Na iniciativa privada, aumentam-se os investimentos no campo, que se traduzem na diversificação e no crescimento do número de títulos publicados e em uma maior profissionalização de toda a cadeia do livro. Assim explicam Lajolo e Zilberman:

O reflexo dessa nova situação não se fez esperar: traduziu-se no desenvolvimento de um comércio especializado, incentivando, nos grandes centros, a abertura de livrarias organizadas em função do público infantil e atraiu, para o campo dos livros para crianças, um grande número de escritores e artistas gráficos que, com mais rapidez que muitos de seus colegas dedicados exclusivamente ao público não-infantil, profissionalizaram-se no ramo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 124).

Um fator crucial para toda essa movimentação do campo é a participação do Estado na produção e na distribuição de obras infantis e juvenis. Durante a década de 1970, em particular, destaca-se a ação do Instituto Nacional do Livro (INL), que co-editou dezenas de obras destinadas ao público escolar (BRAGANÇA, 2009). Na verdade, conforme será discutido no capítulo a seguir, desde os primórdios do desenvolvimento do campo editorial no

Brasil, tanto infantil quanto adulto, o Estado – através das políticas públicas de incentivo à produção, à circulação e ao consumo de obras literárias – teve papel decisivo.

Por ora, cabe refletir sobre a participação do Estado no campo infantil e juvenil brasileiro e suas consequências do ponto de vista da produção e da recepção. A grande influência que exerce o Estado nesse campo se justifica pela cumplicidade da literatura destinada a crianças e jovens com a instituição escolar. Além das políticas de fomento à produção livresca que favorecem o campo editorial como um todo, o segmento infantil também é beneficiário das políticas educacionais de estímulo à leitura. Sob a justificativa da democratização do acesso e da formação de leitores, os programas de criação e manutenção de bibliotecas públicas e escolares e de distribuição de livros a professores e estudantes transformaram o Estado brasileiro no maior comprador de livros do país, constituindo-se assim como um importante agente do campo. Por se fazer intermediário entre o mercado editorial e a escola, é possível classificar o Estado (seja em âmbito municipal, estadual ou federal) como uma instância de mediação e de consagração da produção editorial infantil e juvenil.

São muitas as implicações. Por um lado, a forte presença governamental no campo infantil e juvenil impulsionou o desenvolvimento e a profissionalização da cadeia do livro. Os altos investimentos do Estado possibilitaram o crescimento quantitativo e qualitativo dessa produção editorial, o que tornou o campo muito mais estratificado e complexo. Com tantos investimentos no setor, editoras puderam viabilizar projetos mais inventivos e experimentais que, muitas vezes, não têm apelo comercial.

Além disso, o campo tornou-se bastante atrativo do ponto de vista mercadológico. De acordo com levantamento feito por Juliana Bernardes Tozzi (2011), entre 1980 e 2008 surgiram cerca de 120 novas editoras com esse perfil no Brasil, o que corresponde a um aumento de 76%. Multiplicaram-se as casas editoriais de pequeno, médio e grande porte, cujos projetos editoriais e recortes estéticos são os mais diversos.

Por sua abrangência, os programas governamentais também possibilitaram uma maior circulação das obras, fazendo-as chegar a todas as regiões do país e a lugares mais remotos onde os canais de circulação tradicionais não alcançavam. Não há como negar que essas

políticas têm fortalecido a cultura livresca no país e estimulado a produção editorial para a infância e juventude.

Todavia, a grande influência do Estado no sistema infantil e juvenil tem também consequências negativas. Em primeiro lugar, o campo acabou se tornando dependente dos recursos governamentais, o que implica a incapacidade de se sustentar pelos mecanismos próprios do campo. Se os programas de aquisição e distribuição de obras contribuíram para a difusão da produção editorial, eles o fizeram excluindo livrarias e distribuidoras, o que acaba prejudicando o desenvolvimento de outros canais de circulação e a sustentabilidade de toda a cadeia.

Outro ponto importante é que, por seu poder econômico, as compras públicas acabam instaurando uma ordem e interferindo também na criação literária e nas decisões editoriais:

Por sua abrangência e volume de recursos financeiros envolvidos, as compras governamentais acabam por orientar, em grande medida, a produção editorial para crianças no Brasil. Com alguma segurança, podemos dizer que os editores de livros para esse público investem grande parte de seus esforços na publicação de livros que atendam às demandas dos editais que regulam as compras governamentais, em vários aspectos: temas, gêneros textuais, formatos, autorias, materiais... (...) Nesse contexto, é comum que livros sejam produzidos exclusivamente para a inscrição em editais de compras públicas (FARIAS; FERNANDES, 2019, p. 20).

Farias e Fernandes ainda discutem como as práticas que cercam a produção de livros dentro da ordem instaurada pelas políticas públicas se refletem nos catálogos editoriais. Uma vez que a possibilidade de compra governamental se torna o principal parâmetro para a publicação de obras para a infância e a juventude, os catálogos editoriais tornam-se “conceitualmente frágeis”, sem proposta ou concepção definidas: “muitos catálogos não traduzem escolhas editoriais de qualquer ordem, mas sim um conjunto de títulos esparsos que não constitui um catálogo” (FARIAS; FERNANDES, 2019, p. 20). Os critérios definidos pelo governo por meio dos editais tornam-se assim a referência para a produção e a publicação de livros. Em outras palavras, a capacidade de conversão ou refração desses critérios externos segundo as propostas e concepções próprias das editoras é limitada.

Como grande parte das compras públicas tem por objetivo a circulação escolar, também entra em questão a velha ligação da literatura infantil e juvenil com o campo da educação. Por

intermédio da chancela governamental, os parâmetros educacionais acabam se impondo mais uma vez ao campo literário infantil e juvenil, conforme explica Mesquita (2010):

A fim de ajustar sua existência às condições de um mercado em que o maior comprador é o governo e em que o consumidor pretendido não é simplesmente a criança, mas a criança assumida como aluno, o livro de literatura infantil vem recebendo tratamento editorial cada vez mais semelhante ao dos livros didático e paradidático, chegando inclusive a ser confundido com este último. Ou seja, um tratamento cada vez mais condizente não com sua especificidade enquanto gênero artístico, mas enquanto produto educacional, de acordo com os parâmetros curriculares estabelecidos pelo governo (MESQUITA, 2010, p. 41).

A chancela governamental corre o risco de se transformar em mais uma maneira de pautar e formatar a literatura para crianças e jovens a partir de parâmetros pedagógicos. Em alguma medida, a própria natureza dessa produção literária no país fica à mercê das definições dadas pelo campo escolar através do Estado. Os modelos literários mais estáveis, as temáticas mais populares, as autorias mais legitimadas, o estatuto de circulação das obras (seja como objeto estético ou como material paradidático) e o grau de estratificação do sistema são algumas características que podem indicar a influência da associação Estado-escola no campo da literatura infantil e juvenil.

É claro que não se pode dizer que toda a produção editorial brasileira destinada a crianças e jovens é pautada exclusivamente pelo campo da educação por intermédio do Estado. Na verdade, o processo de autonomia do campo garante que outros elementos intervenham em seu funcionamento, impedindo assim que as determinações dos editais públicos, por exemplo, tornem-se determinantes. Conforme explica Bourdieu (2018), a existência de outros mecanismos de consagração e difusão, os critérios internos de apreciação e de legitimação e até as características e interesses de autores e editores são alguns dos elementos capazes de reformular as pressões externas de acordo com os princípios internos do campo.

Prova disso é a qualidade da literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea, reconhecida pela diversidade de projetos e por suas experimentações estéticas, tanto em termos verbais quanto visuais<sup>28</sup>. O que se observa, no entanto, é uma certa fragilidade do ponto de vista da

---

<sup>28</sup> Destaco aqui apenas alguns artistas brasileiros reconhecidos em premiações internacionais: Lygia Bojunga Nunes, vencedora do Hans Christian Andersen em 1982 e do Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA) em 2004; Ana Maria Machado e Roger Mello, também vencedores do prêmio Hans Christian Andersen em 2000 e 2014, respectivamente; Bartolomeu Campos de Queirós, duas vezes finalista desse mesmo prêmio (2008 e

autonomia, uma vez que a circulação escolar, a chancela governamental e as pressões do mercado têm grande interferência em seu funcionamento.

---

2010); Angela Lago e Ricardo Azevedo, vencedores da Bienal de Ilustração Bratislava em 1983 e 2006, respectivamente; Rogério Borges e Daniel Munduruku, vencedores do Unesco Prize for Children's and Young People's Literature em 2003; e Marilda Castanha, que em 2017 foi vencedora do Nami Concours, na Coreia. Além disso, artistas e obras brasileiras são presença constante no Catálogo White Ravens, idealizado pela International Youth Library de Munique (Alemanha), e na Feira do Livro Infantil de Bolonha (Itália).

## **CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO NO BRASIL**

À luz do pensamento bourdieusiano, o livro pode ser caracterizado como objeto de duas faces: econômica e simbólica. De maneira análoga, o campo editorial é marcado pela interface com diferentes áreas sociais, em especial a cultura, a educação e a economia. Por sua natureza multissetorial e seu impacto do desenvolvimento social do país, a atividade editorial é frequentemente objeto e alvo de políticas públicas e governamentais.

A atividade editorial tem uma importância que ultrapassa seu limitado papel econômico, porque ela é essencial à vida cultural, científica e educacional das nações. [...] A produção de livros - que reflete de maneira direta a cultura, a história e os interesses de uma nação ou de um povo - é algo que não pode ser transferido a terceiros. [...] Essa é uma parte vital de uma cultura. Nesse sentido, a atividade editorial é diferente, merecendo consideração especial (ALTBACH, 1997, p. 326 *apud* ODDONE, 1998, p. 30).

Do ponto de vista econômico, a atividade editorial mantém relação com o desenvolvimento industrial do país e com a geração de trabalho, seja diretamente pela produção editorial em si ou indiretamente pela vinculação com as indústrias gráfica e do papel, por exemplo. Do ponto de vista simbólico, está ligada à produção, circulação, transmissão e preservação da memória e do saber humanos, por isso a sua relevância para as áreas da cultura e da educação.

Neste capítulo, serão abordadas as iniciativas públicas de fomento ao livro no Brasil, considerando que essas foram fundamentais para o desenvolvimento do campo editorial brasileiro. Inicialmente, faço uma discussão conceitual sobre políticas públicas, seguida de um breve histórico das políticas voltadas para o estímulo da produção e da circulação de livros no país. Na sequência, destaco as políticas de distribuição de livros literários e seu impacto no segmento editorial infantil e juvenil. Com isso, busco contextualizar o cenário em que a investigação se insere.

### **2.1 Políticas públicas: algumas definições**

Enquanto área de conhecimento, as políticas públicas são objeto de pesquisa de diferentes campos teóricos, como a ciência política, a sociologia e a economia. Dada a sua abrangência, não há uma definição única para o termo, embora seja possível mapear alguns consensos. Segundo Celina Souza, pode-se resumir o estudo das políticas públicas como o campo que

visa “ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).” (SOUZA, 2006, p. 26).

O Glossário de Administração Pública da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte define o verbete “políticas públicas” como “todas e quaisquer ações conscientemente dirigidas pelo estado, quer respondendo aos apelos da sociedade, ou de seus segmentos, quer por iniciativa do poder dirigente, com o objetivo de beneficiar a todos os cidadãos ou parcela específica deles.” (BARROS, 2000, p.43). Já o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) define como “conjuntos de ações (e de omissões) conduzidas de forma planejada e coordenada, muitas vezes submetidas a acompanhamento e avaliações sistemáticas e visam modificar ou manter a realidade nas diferentes áreas da vida social.” (IPEA, 2003, n.6, p.66).

Em ambas as definições aparece o caráter social do conceito. Trata-se de ações que visam intervir na realidade social de um coletivo (todos os cidadãos de um país, por exemplo, ou mesmo um grupo específico), seja para transformá-la ou para mantê-la. Rosa e Oddone defendem que a política pública “reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação.” (ROSA; ODDONE, 2006, p. 185).

Já Souza ressalta o papel dos governos na formulação de políticas públicas. A pesquisadora destaca que tais políticas permitem “distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz”; e que, embora envolvam “vários atores [formais e informais] e níveis de decisão”, é através dos governos que elas são materializadas (SOUZA, 2006, p. 36). Ainda segundo Souza, a partir de suas propostas e plataformas eleitorais, os governos elaboram e executam medidas (políticas públicas), que se traduzem em planos, programas, projetos, pesquisas, bases de dados e sistemas de informação.

Rubim (2007), por sua vez, destaca a pluralidade de agentes envolvidos na elaboração de políticas públicas, para além dos governos. Em primeiro lugar, o pesquisador salienta que o próprio Estado compõe-se de múltiplos atores, não sendo possível mais caracterizá-lo como um agente monolítico. Dentre esses atores estão os organismos supranacionais (por exemplo, as Nações Unidas, os organismos multilaterais e as uniões de países) e os subnacionais (como

governos estaduais e municipais). Além desses, têm-se os organismos não-estatais, como o mercado e a sociedade civil, seja por meio dos movimentos sociais, organizações não-governamentais e entidades associativas.

De acordo com Rua (1997), as políticas públicas empreendidas pelos governos visam atender às demandas de atores sociais e também as formuladas pelos próprios agentes do sistema político. A autora distingue três tipos de demandas: novas, recorrentes e reprimidas. As novas demandas resultam do surgimento de novos problemas<sup>29</sup> ou de novos atores políticos<sup>30</sup>. As recorrentes expressam problemas que não foram solucionados e que, por isso, estão sempre retornando ao debate político. É o caso das políticas de provimento de livros e materiais escolares. Por fim, as demandas reprimidas dizem respeito a um “estado de coisas” que não chega a se configurar como um problema político, uma vez que não é incluído nas agendas governamentais.

Acerca dos estudos sobre políticas públicas, em especial as políticas culturais, Rubim (2007) sugere que eles devem levar em conta um conjunto de dimensões analíticas capazes de abarcar a complexidade do objeto em questão. Assim, devem ser considerados, além das concepções de política e de cultura, o conjunto de formulações e ações desenvolvidas ou a serem implementadas; seus objetivos e metas; caracterização dos atores envolvidos formalmente ou não; o público pretendido e os recursos acionados (financeiros, humanos, materiais e dispositivos legais). Nos tópicos a seguir, são apresentadas de forma panorâmica as políticas de fomento ao livro no Brasil, tendo em mente as dimensões analíticas propostas por Rubim (2007).

## **2.2 Políticas de fomento ao livro no Brasil: panorama histórico**

É notório o atraso brasileiro em relação à implementação de medidas de estímulo à produção editorial nacional. De fato, até o início do século XX, não se pode sequer falar em políticas públicas para a cultura no Brasil. Monteiro Lobato foi notadamente um dos primeiros editores a reivindicar do poder público uma ação em favor dos livros. Um século após a Independência

---

<sup>29</sup> “Novos problemas (...) são problemas que ou não existiam efetivamente antes (...) ou que existiam apenas como ‘estados de coisas’, pois não chegavam a pressionar o sistema e se apresentar como problemas políticos a exigirem solução (RUA, 1997, p. 3).

<sup>30</sup> “Novos atores são aqueles que já existiam antes mas não eram organizados; quando passam a se organizar para pressionar o sistema político, aparecem como novos atores políticos.” (RUA, 1997, p. 3).

do país, Lobato endereçou uma carta a Washington Luís, eleito Presidente da República em 1926, na qual escreveu:

Trata-se duma triste realidade que até hoje não mereceu o menor olhar de simpatia dos nossos homens de governo – o livro.

V. Exa. sabe que o Brasil vive atolado até as orelhas na ignorância, como sabe que só um instrumento existe capaz de contrabater a ignorância – o livro. Mas o livro no Brasil é vítima de uma verdadeira perseguição, dando até a entender que o Estado é contrário à sua expansão e o considera perigoso. Hoje o livro só é acessível às classes ricas, e no andar em que vai, nem a elas, acabando por figurar nas vitrinas das casas de jóias, como objeto de luxo.

(...)

O livro barato, acessível ao povo, tem sido a nossa obsessão de editores falidos e ressurgidos, e é isso que nos traz perante V. Exa. neste momento em que se trama contra ele um novo golpe de misericórdia.

Podemos sem receio de contestação afirmar que o Brasil é a terra por excelência do livro caro. Por quê? Primeiro, porque o imposto que grava o papel e mais matéria-prima que entra na sua composição é um imposto feroz, e além de feroz, criminoso, porque recai sobre o desdobramento do custo da cartilha de maior voga entre nós; por esse cálculo se vê como a quota do papel onera uma cartilha (LOBATO, 1959, p. 193-198 *apud* BRAGANÇA, 2009, p. 223-224).

Mesmo após tantos anos, a questão da matéria-prima continuava sendo um entrave para a produção de livros no Brasil. Por isso, Lobato reivindicava em sua carta mudanças na política tributária do papel, algo que os impressores de jornais (muito mais influentes que os de livros) haviam conseguido com a isenção dos impostos de importação (BRAGANÇA, 2009).

Na verdade, as políticas governamentais diretamente ligadas ao livro foram tão modestas até as primeiras décadas do século XX, que o relativo desenvolvimento do campo editorial brasileiro durante esse período está relacionado a outros fatores externos ao campo. Além da expansão do sistema escolar (que fez aumentar o público leitor), outro fator que indiretamente contribuiu para o avanço da indústria editorial nacional foi a eclosão da I Guerra Mundial, que dificultou o comércio com os países europeus. Para Bragança (2009), isso estimulou o desenvolvimento da tipografia e da indústria do papel brasileiras, porém, ainda de forma incipiente.

É somente no Estado Novo de Getúlio Vargas que o primeiro órgão governamental direcionado ao livro é criado: o Instituto Nacional do Livro (INL). Por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, que também fora instituído por Vargas e chefiado por Gustavo

Capanema, o INL é criado em dezembro de 1937 através do Decreto-lei nº 93. O decreto é acompanhado de uma “exposição de motivos” escrita por Capanema na qual ele argumenta:

O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste.

O livro não é só companheiro amigo, que instrue, que diverte, que consola. É ainda e sobretudo o grande semeador, que, pelos séculos afora, vem transformando a face da terra. Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções.

É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas.

Para tais objetivos, seria conveniente a criação do Instituto Nacional do Livro. Submeto à elevada consideração de V. Ex. um projeto de decreto-lei, dispondo sobre a matéria (CAPANEMA, 1937).

O INL substituiu o Instituto Cayrú, que havia sido criado em janeiro do mesmo ano, e assumiu a sua principal função: organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional. Segundo Hallewell, Vargas se inspirou na enciclopédia italiana Treccani, “então recém-completada no governo de Mussolini, e que já servira de modelo para empreendimento semelhante no Portugal de Salazar” (HALLEWELL, 2017, p. 435-436). No entanto, esse sonho não viria a se concretizar, já que o INL, ao longo de seus mais de cinquenta anos de vigência, não recebeu recursos suficientes para o empreendimento.

Além da missão de produzir e publicar a Enciclopédia Brasileira, o INL assumiu também outras tarefas: a publicação de “toda sorte de obras raras ou preciosas” de interesse da cultura nacional e o controle dos livros publicados e importados. Entretanto, após dois anos de vigência, o Instituto não tomou quaisquer medidas em relação à censura. Diante disso, o governo optou por criar um órgão específico para cuidar da tarefa: o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

A publicação de obras raras foi, para muitos pesquisadores, a maior contribuição do INL. “São admiráveis quer o conjunto das obras publicadas no período quer a sua alta qualidade editorial”, escreve Bragança (2009, p. 227). Ao produzir e distribuir obras de pouca atratividade ao mercado editorial da época, o INL contribuiu para difundir a cultura luso-brasileira. Ao mesmo tempo, utilizou isso para “divulgar as idéias e autores escolhidos pelo

governo, para formar hábitos ‘adequados’ na população, segundo o padrão de um grupo de intelectuais ligados ao Instituto” (PAIVA, 2008, p. 29).

O INL foi também incumbido de outras duas importantes funções: desenvolver as bibliotecas públicas e promover políticas de incentivo ao mercado editorial, que incluíam medidas para aumentar e baratear a edição de livros no país e facilitar a importação de obras estrangeiras. “Para cumprir estas duas funções, entendidas, quase sempre, como faces da mesma moeda, o INL comprou livros aos editores e distribuiu-os gratuitamente, em especial, às bibliotecas públicas cadastradas na instituição, que já recebiam parte de suas edições.” (BRAGANÇA, 2009, p. 227).

No que diz respeito às bibliotecas públicas, o INL organizou um sistema nacional de bibliotecas que, além de registrar as que então existiam, procurou criar novas unidades em um trabalho conjunto com as Prefeituras Municipais. Além disso, concentrou-se na compra e na distribuição de obras para a formação de acervos. De acordo com Bragança (2009), até o ano de 1946, o Instituto havia distribuído 633.217 exemplares para bibliotecas públicas brasileiras e enviado mais de 14 mil para bibliotecas, universidades e outras entidades culturais no exterior.

No entanto, conforme aponta Bragança (2009), a política de compra e distribuição de livros para as bibliotecas era insuficiente para alcançar o objetivo do Instituto de “aumentar e baratear” a edição de livros no país, embora fosse indubitavelmente importante para a democratização do acesso aos livros. Além disso, para o pesquisador, a política poderia ter sido mais efetiva se tivesse incluído os bibliotecários nas escolhas do acervo e também elegido as livrarias como aliadas do processo de distribuição:

Os benefícios poderiam ser mais profundos e duradouros, pela valorização das necessidades e demandas locais, e, não menos importante, porque estimulariam a criação de maior capilaridade na distribuição de livros, com mais livrarias no interior, problema que é sério até hoje no país, para editores e leitores, mesmo levando-se em conta as novas condições tecnológicas do comércio do livro (BRAGANÇA, 2009, p. 229).

Em 1944, editores e livreiros se mobilizaram para, mais uma vez, cobrar do governo medidas de fomento ao setor. Em documento publicado no jornal *A Gazeta*, chamado de “Memorial de editores e livreiros do Brasil ao Coordenador de Assuntos Interamericanos”, o grupo

reivindicava o barateamento do papel nacional ou isenção de impostos para importação, a reestruturação dos parques gráficos e melhorias no sistema de distribuição. Dois anos depois, uma importante vitória: em setembro de 1946, o presidente Eurico Gaspar Dutra finalmente assinou decreto-lei que garantia a isenção de impostos para a importação de papel (BRAGANÇA, 2009).

Outra medida importante para o mundo dos livros foi feita por Getúlio Vargas, em seu novo governo, com o desmembramento das pastas de Educação e Saúde e a inclusão formal da Cultura. Em 1953, criou o Ministério de Educação e Cultura (MEC), que ficou responsável pelo INL. Porém, a falta de recursos continuou sendo um empecilho para o bom funcionamento do Instituto.

Em 1956, já no governo de Juscelino Kubitschek, o deputado Marcos Parente apresentou um projeto na Câmara Federal que previa a abertura de crédito para o INL no valor de 5 milhões de cruzeiros. O objetivo era “atender às despesas com a aquisição de livros, decorrentes da assinatura de acordos e convênios para a instalação de bibliotecas públicas em todas as cidades e municípios brasileiros” (PEREIRA, 1956, p. 4-5 *apud* BRAGANÇA, 2009, p. 237), bem como às despesas relativas à assistência técnica prestada pelo INL às novas bibliotecas. O projeto não foi aprovado.

No último ano do mandato de Juscelino Kubitschek, foi criada a Campanha Nacional do Livro (CNL), de responsabilidade do INL. Seu objetivo confundia-se ao do próprio Instituto: fomentar a leitura e desenvolver as bibliotecas públicas. Em adição, a campanha ficou responsável ainda por:

organizar congressos, festivais e exposições de livros, no país e no estrangeiro, em colaboração com a Biblioteca Nacional; distribuir prêmios às melhores obras publicadas no país; promover a realização de filmes documentários de divulgação do livro, de bibliotecas e de nossa história literária; financiar bolsas de estudo, no país e no estrangeiro; criar e manter bibliotecas-modelo e volantes em todo o território nacional (BRAGANÇA, 2009, p. 239).

No entanto, segundo Paiva, “suas ações concentraram-se em convênios com prefeituras, doação de livros e prestação de assistência técnica às bibliotecas, para institucionalizar a biblioteca pública no município” (2008, p. 31), algo que o Instituto já vinha fazendo desde a

sua fundação. Por outro lado, a CNL trouxe “duas mudanças significativas: a preocupação com a seleção de obras mais apropriadas aos interesses de leitura de cada comunidade e o reconhecimento do município como produtor de cultura.” (PAIVA, 2008, p. 31). Após o fim do mandato de Kubitschek, não houve continuidade na campanha.

Paralelamente a isso, em 1965, foi criado o Grupo Executivo da Indústria do Livro (GEIL) ligado diretamente ao MEC. Dentre as suas atribuições estavam a elaboração de planos “de incentivo à indústria do livro e sua comercialização, inclusive estímulos à negociação de direitos autorais nacionais e estrangeiros”, a proposição de “medidas de natureza financeira ou fiscal de apoio à indústria do livro e à sua comercialização” e a recomendação às entidades de crédito e financiamento de medidas de apoio, especialmente para o “reequipamento e aperfeiçoamento tecnológico” (BRASIL, 1965, art. 16). Segundo Lindoso, o GEIL “teve papel na solução de pendências tributárias e de câmbio que envolviam a produção e importação de papel e do livro estrangeiro” (LINDOSO, 2004, 174). Em 1971 o grupo foi absorvido pelo INL.

Durante as décadas de 1960 e 1970, o INL permaneceu com sua política de aquisição de obras como uma forma de estimular e sustentar a indústria do livro – uma abordagem paternalista que permanece orientando as políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil. No que tange às bibliotecas públicas, a ação do INL concentrou-se na compra de obras para formação de acervos, uma política mais ligada “ao fortalecimento da indústria editorial e de utilização da cultura para promover a integração nacional do que à solução dos problemas das bibliotecas públicas.” (PAIVA, 2008, p. 33).

Durante esse mesmo período, o governo lança o Programa Nacional do Livro (PNL), um projeto ligado ao Plano Setorial de Educação e Cultura que visava integrar as ações relacionadas ao livro, à educação e às bibliotecas. Para a implementação do programa, foram integrados ao INL o GEIL e a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED)<sup>31</sup>. O PNL abrangeu dois subprojetos: um para o livro didático e outro para o literário. Para realizá-los, o INL adotou, em 1970, o sistema de coedição em parceria com as editoras nacionais,

---

<sup>31</sup> No ano de 1966, o MEC faz um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que levou à criação da COLTED. O objetivo da Comissão era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático no Brasil (BRASIL, [201?]. De acordo com Hallewell (2017, p. 613), a USAID é “uma organização subordinada à Administration for International Development (...) do State Department (Ministério de Relações Exteriores dos EUA)”.

substituindo a política de compra de obras já publicadas e disponíveis no mercado (OLIVEIRA, 1994).

[O INL] que publicava edições raras e críticas e adquiria obras já publicadas, para distribuição às bibliotecas, abriu espaço para uma nova orientação de trabalho, voltada para a co-edição, a atividade conjunta com a área educacional (BARROSO, 1972, p. 61-62), o incentivo à literatura infanto-juvenil visando promover a aprendizagem do idioma português e a incentivar o hábito de leitura (BRASIL, 1974, p. 534) e o desenvolvimento de bibliotecas públicas como instrumentos de disseminação da leitura, não apenas literária, mas também utilitária, destinada a fornecer subsídios à vida profissional, à educação, à melhoria das condições sociais e à manutenção dos conhecimentos, adquiridos com a alfabetização da população (OLIVEIRA, 1994, p. 111-112).

Em 1976, no entanto, um decreto do general-presidente Geisel retirou do INL a responsabilidade pela execução do programa de livros didáticos, transferindo-a para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Para Lindoso (2004), essa mudança indicou o início da separação institucional entre os órgãos governamentais da educação e da cultura, ainda que ambas as áreas continuassem pertencendo ao mesmo ministério até 1985, quando a divisão entre Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Cultura (MinC) se consumou. O MEC continuou responsável por grande parte dos programas de aquisição e distribuição de livros (didáticos e literários), especialmente destinados às escolas públicas brasileiras.

As décadas de 1980 e 1990 são marcadas pelo processo de redemocratização do país. O período é caracterizado pelo reordenamento do Estado, que envolveu uma série de mudanças nas estruturas institucionais e administrativas com o intuito de revogar a gestão autoritária do regime militar e restituir o Estado democrático de direito. Em 1988, a Assembleia Nacional Constituinte promulgou a nova Constituição Federal que, dentre outras coisas, reconheceu formalmente a Educação e a Cultura como direito de todos.

No que tange à Educação, a Constituição estabelece que esse “direito de todos, dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 204). No âmbito da cultura, a Constituição determina que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização das manifestações culturais”

(BRASIL, 1988, art. 215). Não há qualquer menção ao fomento do livro, embora a Constituição preveja, de maneira mais genérica, o estabelecimento de “incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais” (BRASIL, 1988, art. 216).

No ano de 1986 é instituída a Lei Sarney (Lei 7.505/86), que estabelecia uma relação entre o poder público e o setor privado no campo da cultura, garantindo incentivo fiscal para as empresas que investissem em produções artísticas no Brasil. A lei, que englobava todo o setor cultural, foi revogada pelo presidente Fernando Collor e substituída, em 1991, pela Lei Rouanet (Lei 8.313/91), que continua em vigência. Ainda que não seja específica para o livro, a Lei Rouanet cita, em seu Capítulo III, a “edição comercial de obras relativas às ciências, às letras e às artes, bem como de obras de referência e outras de cunho cultural” (BRASIL, 1991, art. 9). Sabe-se, no entanto, que parte expressiva dos recursos aplicados através da lei foram investidos em produtos culturais de maior visibilidade, como espetáculos teatrais e musicais, bem como o cinema.

Seguindo a agenda neoliberal, o curto governo de Fernando Collor deu prosseguimento à privatização de empresas públicas e à extinção de entidades da administração pública. Por meio da Lei 8.029/90 foi decretado o fim da Fundação Nacional Pró-Leitura e com ela o Instituto Nacional do Livro<sup>32</sup>. “Assim, através de um documento em que sequer figurava a sua sigla, é extinta a maior instituição governamental diretamente ligada ao livro, à leitura e às bibliotecas públicas na história do País, após 52 anos de existência”, escreve Paiva (2008, p. 71). Em seu lugar, foi criado o Departamento Nacional do Livro, subordinado à Biblioteca Nacional. De autarquia diretamente vinculada ao ministro, o órgão público do livro tornou-se diretoria de uma afiliada ao ministério, reduzindo, portanto, a sua importância institucional.

No ano de 1992, o Rio de Janeiro foi sede da Reunião Internacional de Políticas Nacionais de Leitura realizada pelo Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc), organização vinculada à Unesco criada em 1971. Na ocasião, foi apresentada aos governos presentes a proposta de criação de uma agenda de políticas públicas para o livro e a leitura nos países iberoamericanos. A proposta se fundamentava em quatro princípios: valorização da leitura; sua democratização; diversidade cultural; e produtividade (CASTRILLÓN, 2011). Outras reuniões se seguiram, ao longo da década de 1990 e anos

---

<sup>32</sup> A partir de 1987, o INL passou a pertencer à Fundação Nacional Pró-Leitura (Lei 7.624/87).

2000, com o objetivo de estimular os países a criarem seus Planos Nacionais de Leitura, o que só viria a acontecer no Brasil no ano de 2006.

Em 1999, o presidente Fernando Henrique Cardoso assinou decreto que redefiniu a estrutura do Ministério da Cultura e criou a Secretaria Nacional do Livro e Leitura. Dentre as suas competências estavam a promoção de “estudos e pesquisas destinadas à formulação das políticas do livro”; a identificação de “fontes alternativas de apoio e financiamento aos projetos de fomento do livro, da leitura e da biblioteca”; a coordenação de “ações voltadas para a realização de projetos nos segmentos do livro, da leitura e da biblioteca, em colaboração com a Fundação Biblioteca Nacional e outras instituições voltadas para essas finalidades” e a promoção do livro brasileiro no exterior (BRASIL, 1999, art. 7).

Tais competências confundiam-se com as atribuições da Biblioteca Nacional e de seu Departamento Nacional do Livro, o que acabou prejudicando as ações da Secretaria. Para Lindoso, “o que deveria ser o órgão central de uma política para o livro, a secretaria, se limitou ao programa ‘Uma Biblioteca em cada Município’<sup>33</sup> (...) e à administração dos projetos de lei de incentivos fiscais” (LINDOSO, 2004, p. 178). A secretaria funcionou por quatro anos até a sua extinção em 2003.

Em julho de 2002, com a aproximação da eleição presidencial, a Câmara Brasileira do Livro (CBL) redige um documento chamado *Propostas para os Candidatos à Presidência da República*. No documento, a CBL enfatiza a abrangência do campo editorial, ressaltando a sua importância não apenas para a educação e a cultura, como também para o desenvolvimento industrial, para as políticas de trabalho e emprego e para o desenvolvimento científico e tecnológico. Diante disso, propõe a criação de um organismo federal (diretamente ligado à Presidência da República) capaz de coordenar ações entre os diversos setores. O documento menciona ainda a aplicação de uma política de Estado para o livro e a leitura, algo que viria a se concretizar no ano seguinte, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (HALLEWELL, 2017).

---

<sup>33</sup> Criado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, o programa “Uma biblioteca em cada município” visava implantar bibliotecas públicas em todas as cidades do país através de convênios com as prefeituras municipais. A disponibilização de espaço para as bibliotecas bem como a criação de leis que garantissem os recursos para a manutenção e o desenvolvimento dos equipamentos ficava a cargo das prefeituras, enquanto a Secretaria Nacional do Livro e Leitura deveria enviar acervos pré-selecionados para os municípios e fornecer curso de treinamento aos servidores (PAIVA, 2008, p. 80-81).

Um marco para as políticas de fomento ao livro no Brasil foi a sanção da Lei 10.753, de autoria do então presidente da Câmara Federal, João Paulo Cunha, em 30 de outubro de 2003. Partindo da premissa de que todo cidadão tem direito ao acesso e ao uso do livro, a lei instituiu a Política Nacional do Livro, cujas diretrizes são:

- I – assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;
- II – o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;
- III – fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro;
- IV – estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais;
- V – promover e incentivar o hábito da leitura;
- VI – propiciar os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial;
- VII – competir no mercado internacional de livros, ampliando a exportação de livros nacionais;
- VIII – apoiar a livre circulação do livro no país;
- IX – capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda;
- X – instalar e ampliar no país livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro;
- XI – propiciar aos autores, editores, distribuidores e livreiros as condições necessárias ao cumprimento do disposto nesta lei;
- XII – assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura (BRASIL, 2003, art. 1º).

De grande abrangência, a Lei do Livro, como ficou conhecida, trata de questões mais amplas relacionadas à política de incentivo à leitura até questões pontuais da indústria editorial, como aspectos técnicos de editoração (por exemplo, a obrigatoriedade do uso de Número Internacional Padronizado e de ficha catalográfica). No que se refere à produção, distribuição e comercialização de livros, a lei prevê, em seu artigo 7º, a criação de linhas de crédito para editoras e para “o sistema de distribuição do livro”, o que veio a ocorrer a partir de 2005 por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Outro aspecto importante da Lei 10.753 é que ela torna o livro um bem de custeio, sem registro patrimonial (BRASIL, 2003, art. 18º). Com isso, retira-se do profissional (por exemplo, bibliotecários e professores) a responsabilidade por eventuais perdas e danos aos materiais. Esse aspecto é relevante porque altera a circulação das obras nas escolas e bibliotecas e potencialmente aumenta a disposição para a compra de livros por essas instituições. A Lei 10.753 também

tornou obrigatória a alocação de recursos, seja pela União, pelos Estados e pelos Municípios, para promover a democratização do livro e da leitura no país.

No ano seguinte, o governo federal anunciou a total desoneração fiscal para o livro no Brasil, isentando a produção, a comercialização e a importação de livros do pagamento de impostos. A medida significou um barateamento de 3,6% a 9,25% do preço do livro. Com isso, cumpria-se “o gesto que todos os criadores, produtores e distribuidores ligados à indústria editorial ansiavam há muito tempo” (MARQUES NETO, 2006, p. 21). Como contrapartida, o setor editorial e livreiro se comprometeu a criar um fundo privado de fomento à leitura com base em seu próprio faturamento.

Também em 2004 inicia-se uma mobilização pela criação da Câmara Setorial do Livro e Leitura (CSLL), que envolveria representantes do governo e da sociedade civil, incluindo os diversos agentes do campo editorial. A CSLL é instituída e inicia seus trabalhos a partir de 2005, com o propósito de “contribuir para o avanço das políticas públicas para o Livro, a Leitura, e as Bibliotecas no Brasil”, entendendo que essas são cruciais para a “promoção da cidadania e do desenvolvimento nacional.” (MINC, 2005 *apud* PAIVA, 2008, p. 100).

Ainda em 2004, outro passo importante foi dado. Seguindo a resolução da III Cúpula Iberoamericana de Chefes de Estado e de Governo, realizada na Bolívia, o Brasil se comprometeu a fazer do livro objeto prioritário de suas políticas públicas. A cúpula elegeu o ano de 2005 como o Ano Iberoamericano da Leitura, tendo como linha central a criação e o fortalecimento dos planos nacionais para o livro e a leitura. No Brasil, o movimento foi batizado de “Vivaleitura” e contou com o apoio da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) e do Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc) (AMORIM, 2006).

Mobilizando governos, empresas privadas e instituições do terceiro setor, o Vivaleitura promoveu uma série de encontros com o intuito de discutir questões ligadas ao livro e à leitura. Segundo Marques Neto, mais do que “difundir a ideia”, era preciso ouvir os anseios da população. “O chamado encontrou ouvidos atentos na sociedade e nas várias esferas de governo, muitos deles fatigados pela frustração imposta por várias iniciativas anteriores que

morreram precocemente, ou por falta de continuidade ou porque não saíram dos gabinetes governamentais” (MARQUES NETO, 2006, p. 20).

O movimento organizou-se em torno de quatro eixos centrais: Democratização do acesso; Fomento à leitura e à formação; Valorização do livro e da leitura; e Apoio à criação e à produção. Ainda de acordo com Marques Neto (2006), foram realizadas cerca de 1500 atividades ao longo do ano de 2005, dentre eventos, encontros, debates, atos, videoconferências, fóruns e atividades de capacitação. O movimento incluiu ainda a produção de documentos, campanhas publicitárias e distribuição de livros.

O Vivaleitura culminou no lançamento, em março de 2006, do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) pelos ministros da Cultura, Gilberto Gil, e da Educação, Fernando Haddad. O PNLL representava a possibilidade de transformar as políticas de fomento ao livro em política de Estado, conforme consta em seu documento de apresentação:

Pretende-se conferir a este Plano a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular os da Cultura e da Educação –, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, procurando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX (BRASIL, 2010, p. 3).

Até então, as políticas voltadas para esse campo sofriam pela descontinuidade, especialmente com as mudanças de governos, e pela desarticulação entre Estado e sociedade. “Há muitos anos o Brasil esperava uma política que pudesse se pleitear duradoura e permanente, mais abrangente e inclusiva do que qualquer outra que já tivesse sido realizada no país”, escreve Marques Neto (2010, p. 13-14), que se tornou, em 2006, Secretário Executivo do PNLL. O Plano representou ainda a reaproximação dos Ministérios da Cultura e da Educação, um passo importante para o fortalecimento das ações empreendidas por ambos.

Reconhecendo o valor social da leitura e o seu papel no desenvolvimento social, econômico e cultural do país, o PNLL reúne projetos, programas e diversas ações estruturadas seguindo os eixos: Democratização do acesso; Fomento à leitura e à formação de mediadores; Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; e Desenvolvimento da economia

do livro (bastante similares aos princípios norteadores do Vivaleitura). Seguindo esses eixos, foram também formuladas as linhas de ação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Eixos e linhas de ação do PNLL

<b>EIXOS</b>	<b>LINHAS DE AÇÃO</b>
1. Democratização do acesso	1.1. Implantação de novas bibliotecas; 1.2. Fortalecimento da rede atual de bibliotecas; 1.3. Conquista de novos espaços de leitura; 1.4. Distribuição de livros gratuitos; 1.5. Melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura; 1.6. Incorporação e uso de tecnologias de informação e comunicação.
2. Fomento à leitura e à formação de mediadores	2.1. Formação de mediadores de leitura; 2.2. Projetos sociais de leitura; 2.3. Estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura; 2.4. Sistemas de informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial; 2.5. Prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura.
3. Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico	3.1. Ações para converter o fomento às práticas sociais da leitura em Política de Estado; 3.2. Ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura; 3.3. Publicações impressas e outras mídias dedicadas à valorização do livro e da leitura.
4. Desenvolvimento da economia do livro	4.1. Desenvolvimento da cadeia produtiva do livro; 4.2. Fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura; 4.3. Apoio à cadeia criativa do livro; 4.4. Maior presença no exterior da produção nacional literária científica e cultural editada.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PNLL (BRASIL, 2010)

A partir de 2009, estados e municípios foram incentivados a construir os Planos Estaduais e Municipais do Livro e Leitura (PELL e PMLL), consolidando assim o regime de cooperação entre as instâncias governamentais e a política de descentralização, ambos previstos no Plano Nacional. Para isso, foram publicadas duas edições do “Guia PELL e PMLL”, a primeira em 2009 e a segunda em 2015, com o objetivo de auxiliar na elaboração e implementação dos planos.

Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff assinou o Decreto nº 7.559 que deu maior dimensão ao PNLL, substituindo a Portaria Interministerial nº 1.442 que o havia institucionalizado em 2006. A assinatura do decreto foi um passo importante para a consolidação do Plano, não só porque garantiu a sua organicidade, como também lhe conferiu maior força normativa dentro da estrutura jurídica governamental. No entanto, como decreto, o Plano fica ainda sujeito à decisão de cada governo sobre sua implantação ou não, o que coloca em risco a sua continuidade.

Diante disso, em 2016, José Castilho Marques Neto, representando o PNLL, entregou à então senadora Fátima Bezerra (presidente da Frente Parlamentar Mista em Defesa do Livro, da Leitura e da Biblioteca) um projeto de lei que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Sancionada pelo presidente interino Michel Temer em 2018, a Lei nº 13.696, conhecida como Lei Castilho, visa assegurar de forma permanente as ações de promoção do livro, leitura, escrita, literatura e bibliotecas públicas no Brasil. A PNLE foi uma forma de institucionalizar a responsabilidade do Estado frente ao PNLL, uma vez que prevê a sua construção a cada decênio (BRASIL, 2018, art. 4º).

Pelo exposto, é possível observar que, além de tardios, os esforços para a construção de políticas de fomento ao livro e de democratização da leitura no Brasil sofrem sobretudo pela descontinuidade e pelo seu caráter assistemático. Em sua maioria, as políticas públicas restringiram-se a ações pontuais e desarticuladas, fruto de demandas de grupos específicos e dependentes das gestões governamentais. Nesse sentido, a aprovação do PNLE configurou-se como um importante passo, uma vez que mantém no horizonte a possibilidade de permanência e sustentabilidade, constituindo-se como uma política de Estado – uma possibilidade até então inédita no Brasil.

### **2.3 Os programas de aquisição de livros literários**

Ao longo de várias décadas, a atuação do MEC no campo das políticas para o livro e a leitura privilegiou os programas de aquisição e distribuição de materiais didáticos. Iniciado em 1985, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) se consolidou como a política mais duradoura empreendida pelo MEC no campo do livro. A literatura, no entanto, ficou restringida às compras para composição de acervo das bibliotecas públicas, coordenadas

sobretudo pelo INL, que, a partir da década de 1970, passou a ser de responsabilidade do MinC, conforme já exposto.

Foi somente a partir da década de 1980 que a presença da literatura no ambiente escolar ganhou mais atenção por parte das políticas públicas. Na busca por tornar o Brasil um “país de leitores”, as escolas do ensino básico tornaram-se o alvo das políticas do MEC, transformando a literatura para crianças e jovens no instrumento para essa “conversão”. Na esteira desse pensamento, surgem os programas de aquisição e distribuição de obras literárias que, ao longo das décadas, converteram o Estado brasileiro em um dos maiores compradores de livros desse segmento no mundo, ampliando consideravelmente a atividade editorial no país.

Um dos primeiros programas de distribuição de obras literárias para escolas públicas executado no Brasil foi o “Ciranda de Livros”, criado em 1982, fruto de uma parceria entre a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil<sup>34</sup> (FNLIJ), a Fundação Roberto Marinho e a Hoechst, empresa privada do ramo químico. O objetivo do programa era distribuir livros de literatura para escolas carentes de diversos municípios do país, com foco nos primeiros anos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). Ao longo dos seus quatro anos de vigência, o Ciranda de Livros distribuiu obras literárias para 30 mil escolas, alcançando aproximadamente 4,5 milhões de crianças (SANDRONI; MACHADO, 2008).

A escolha dos livros foi coordenada por Laura Sandroni, diretora-executiva da FNLIJ à época, e Luiz Raul Machado, autor e pesquisador de literatura infantil. Acerca dos critérios de escolha, eles afirmam:

No caso da seleção, a FNLIJ estabeleceu critérios muito claros: a qualidade literária, com ênfase nos livros premiados e que marcaram a trajetória da literatura brasileira para crianças e jovens; o equilíbrio entre autores consagrados e novos; a qualidade gráfica, já que as edições especiais para a Ciranda seriam iguais às existentes no mercado, apenas com a colocação do logotipo do projeto e dos patrocinadores na quarta capa; a não-repetição de autores, garantindo a presença de 60 escritores significativos; a repetição

---

<sup>34</sup> Criada em 1968, a FNLIJ é a seção brasileira do International Board on Books for Young People (IBBY). Desde 1975, a FNLIJ organiza um concurso anual que premia os melhores livros infantis e juvenis produzidos no Brasil. O Prêmio FNLIJ possui hoje dezoito categorias: Criança, Jovem, Imagem, Informativo, Poesia, Livro Brinquedo, Teatro, Teórico, Reconto, Literatura em Língua Portuguesa, Tradução/Adaptação Criança, Tradução/Adaptação Jovem, Tradução/Adaptação Informativo, Tradução/Adaptação Reconto, Revelação Escritor, Revelação Ilustrador, Melhor Ilustração e Projeto Editorial.

mínima de ilustradores; a variação ao máximo das editoras, abrindo-se espaço tanto para as grandes quanto para as pequenas casas publicadoras (SANDRONI; MACHADO, 2008, p. 131-132).

Cada kit do Ciranda de Livros era composto por 15 obras, um expositor para ser colocado em sala de aula e um “Guia de Leitura” endereçado aos professores. Formulado por uma equipe de especialistas da FNLIJ, o Guia continha uma apresentação do programa e dos livros doados e dava sugestões de atividades, de forma que a leitura fosse vinculada “ao prazer e não a tarefas escolares ou trabalhos didáticos”, conforme explicam seus organizadores (SANDRONI; MACHADO, 2008, p. 132). O Guia trazia ainda textos que abordavam questões como:

o interesse pela leitura; o hábito de ler; as diferenças; o que fazer com os que não lêem; uma conversa com os pais; sugestões de acompanhamento de leitura (a partir dos livros de cada conjunto); sugestões de atividade artística; produção de textos na escola; criação de feiras de livros. No final de cada Guia, uma bibliografia especializada e acessível e dicas de contatos para maiores informações sobre leitura e literatura (SANDRONI; MACHADO, 2008, p. 132).

Além dos kits doados, o Ciranda de Livros contou também com uma campanha de incentivo à leitura veiculada pela televisão. A Globo, emissora vinculada à Fundação Roberto Marinho, produziu diversas animações, feitas a partir dos personagens dos livros distribuídos, com o intuito de estimular a leitura e divulgar a iniciativa. As animações reforçavam as mensagens institucionais do programa, como o *slogan* “Fazer girar a Ciranda de Livros e ajudar as crianças brasileiras a descobrirem que a *leitura* é uma gostosa *brincadeira*”.

Com isso, o Ciranda de Livros conseguiu beneficiar duplamente o campo editorial, que viu suas vendas multiplicarem, seja pela aquisição direta das obras literárias para atender ao projeto, seja pela campanha televisiva, que contribuiu para propagandear os livros. De acordo com a própria FNLIJ, muitas editoras lhes informaram à época “que foram feitas várias edições dos livros divulgados através da campanha da Ciranda, para venda nas livrarias de todo o país.” (SANDRONI; MACHADO, 2008, p. 133).

Os resultados do programa foram vistos, pelos seus idealizadores, de forma bastante positiva. “Hoje, no Brasil, as pessoas ainda lêem pouco. Mas já se pode dizer que lêem mais e estão mais receptivas ao livro. Isso é, em parte e sem sombra de dúvida, efeito da Ciranda de Livros

e da forma original como o projeto foi imaginado e realizado”, escreveu Laura Sandroni (SANDRONI, 2008, p. 134). Ela ressaltou o caráter sistemático do programa e sua permanência durante quatro anos, algo inédito no Brasil até então. Houve inclusive uma tentativa de negociação com o governo federal para manter o projeto, o que não foi acatado.

A Ciranda de Livros deu certo, mas ainda vai render muitos frutos, porque não se esgotou no Brasil e é um modelo, provado na prática, para qualquer país onde haja populações alijadas dos grandes centros de circulação dos bens culturais. Pode haver algo melhor para um país do que um projeto que fornece material para as crianças serem efetivamente alfabetizadas e leva as pessoas a pensarem por si mesmas? Por isso mesmo, acho que o Estado deve dar continuação ao trabalho iniciado pela empresa privada. Sob pena de ser responsável pela parada no desenvolvimento da alfabetização efetiva e pela regressão dos jovens ao analfabetismo por falta de objetos de leitura (SANDRONI, 2008, p. 134).

A primeira iniciativa pública nesse sentido foi a criação, em 1984, do Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), executado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em parceria com o MEC. O programa apoiava-se nas diretrizes e objetivos do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) que, por sua vez, era orientado pelo III Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1980-1985) elaborado pelo presidente João Figueiredo.

O III Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1980-1985) objetiva “a construção de uma sociedade desenvolvida e livre em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível” (BRASIL, 1979, p.14). Para cumprir o objetivo de desenvolvimento social, o plano reconhece a necessidade de aplicação de recursos públicos nos setores sociais. A proposta de educação e cultura integra o esforço de reduzir as desigualdades sociais como uma das políticas setoriais definidas na seção I do capítulo V do III PND (FERNANDES, 2013, p. 41-42).

Em consonância com o discurso oficial de desenvolvimento social e redução das desigualdades, o PNSL distribuiu livros literários aos estudantes de 1º grau das escolas públicas brasileiras, visando reparar a desigualdade de acesso à leitura literária. Em 1986, o programa passou a beneficiar também os alunos do 2º grau. Além da composição de acervos, o PNSL incluiu ainda a “criação de espaços alternativos para a acomodação desses livros nas escolas que não têm instalações apropriadas para uma biblioteca” e o “treinamento específico para os professores, estimulando-os a tratar a leitura na escola de forma mais criativa” (BRASIL, 1987, p. 36 *apud* FERNANDES, 2013, p. 44).

As diretrizes do programa incluíam a formação de um Comitê Consultivo, composto por representantes de instituições de pesquisa nas áreas de literatura infantil e juvenil e formação de leitores, que seria responsável por selecionar os livros distribuídos. Fizeram parte do Comitê importantes pesquisadoras brasileiras, como Eliana Yunes, Glória Pondé, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Lígia Cademartori, que atuou também como coordenadora do projeto. O Comitê foi composto ainda por representantes da FAE, da Biblioteca Nacional, da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), da FNLIJ e de outras instituições. O processo de escolha assim foi descrito:

[...] O Salas de Leitura mantém contato com as instituições que pesquisam o livro no País, como a Sociedade Brasileira de Leitura, a Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil, a Sociedade Internacional de Leitura, a Biblioteca Nacional, entre outras. Elas participam da seleção de títulos, mediante comentários, e prestam um tipo de consultoria, nem sempre formal. A escolha dos títulos, de acordo com Cademartori, é feita de forma absolutamente democrática: por indicação desses órgãos, de professores e de coordenadores das diferentes regiões, procede-se uma votação. Muitos indicam, mas ninguém tem o poder decisório, nem dentro da FAE, nem fora – assegura a coordenadora (BRASIL, 1986 *apud* FERNANDES, 2013, p. 56).

Com relação aos critérios de seleção do acervo, Fernandes (2013) destaca a dificuldade de se encontrar documentação referente às diretrizes. A partir da leitura dos boletins *Informe FAE* foi possível mapear alguns critérios como “conteúdo literário”, “qualidade em ilustração e encadernação”, “adequação à faixa etária dos alunos” e “baixo custo das obras”. Todavia, não há explicações sobre esses critérios. Os boletins mencionam também o cuidado para não se repetirem autores e editoras.

Nos primeiros três anos de execução, o programa contou com o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, que faziam a intermediação entre a FAE e as escolas. Durante esse período, foram distribuídos 4.131.049 livros, beneficiando 8.088.652 alunos em 33.664 unidades escolares. A partir de 1987, o PNSL passou a atender os municípios sem intermediadores, com o prejuízo da exclusão das escolas estaduais, que só foram atendidas em 1989 e em baixa escala (FERNANDES, 2013).

Em 1988, o programa foi alterado pela Portaria Ministerial nº 490, passando a se chamar “Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares”. A partir de então, passou a ser desenvolvido pela FAE em parceria com o Instituto Nacional do Livro (INL) e prefeituras municipais. Além dos

objetivos anteriores, o programa incorporou também a criação de bibliotecas escolares. Com isso, houve um aumento considerável de exemplares distribuídos, atingindo 3.893.586 alunos de 47.820 escolas públicas municipais somente no ano de 1988. Ao final do programa, em 1996, foram criadas cerca de 10.000 bibliotecas escolares em todo o país (FERNANDES, 2013).

Em março de 1990, a parceria com INL foi desfeita, diminuindo assim os recursos disponíveis para a execução do programa. Em razão disso, o PNSL passou a selecionar as escolas beneficiadas utilizando critérios como número de estudantes matriculados. Percebe-se assim que a universalização do atendimento à rede pública de ensino, meta inicial do programa, não foi atingida, seja pela exclusão das escolas estaduais, seja pela limitação imposta posteriormente pela falta de recursos financeiros.

Além disso, ao longo dos treze anos de existência, houve uma grande instabilidade em relação ao número de exemplares adquiridos, conforme demonstra o quadro 2. Enquanto nos três primeiros anos observa-se uma ascendência nos investimentos, que se traduz no aumento progressivo do número de obras distribuídas, em 1987 o programa sequer incluiu a aquisição de livros. Nos anos seguintes, há uma enorme variação nos investimentos, chegando ao extremo em 1992, ano em que não houve compra, e em 1995, com a aquisição de 4,6 milhões de exemplares. Apesar de toda a instabilidade, o programa transformou o governo federal no maior comprador de livros de literatura infantil e juvenil do país.

Quadro 2: Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL)

<b>ANO</b>	<b>EXEMPLARES</b>	<b>INVESTIMENTOS</b>
1984	856.771	Cz\$2.110.786
1985	1.529.471	Cz\$7.571.714
1986	1.744.807	Cz\$18.414.648,32
1987*	---	---
1988	3.023.416	Cz\$509.052.551,91
1989	1.017.350	NCz\$1.230.538,30
1990	1.769.340 (para escolas) e 136.493 (para bibliotecas)	Cr\$7.949.400,00
1991	1.695.328	Cr\$948.054.000
1992**	---	---
1993	1.351.341	Cr\$432.255.128

1994	3.990.000	***
1995	4.600.000	***
1996	3.417.000	R\$13.000.733,00

\* Neste ano, não houve distribuição de livros, apenas revistas e periódicos.

\*\* As metas do ano não foram executadas.

\*\*\* Dados não encontrados.

Fonte: Adaptado de Fernandes (2013, p. 48).

Além das deficiências assinaladas, outro grande problema enfrentado pelo PNSL, constatado pelos próprios coordenadores do programa, foi a falta de formação dos professores para o trabalho com a literatura. A fim de sanar a questão, o governo decidiu criar um programa específico para os docentes. A partir de uma parceria entre o MEC o governo francês, através do Programa de Cooperação Educacional Brasil-França, foi instituído em 1992 o Pró-Leitura, cujo objetivo era:

melhorar a formação dos professores, essencialmente na área da aprendizagem da leitura, o que implica uma renovação tanto da formação inicial quanto da formação continuada, tanto da formação teórica quanto da formação prática. O Pró-Leitura visa, portanto, a profissionalização dos professores, aliando pesquisa universitária, formação docente e prática pedagógica (BRASIL, 1996, p. 11).

Um dos principais pilares do Pró-Leitura era a articulação, em um mesmo programa, de ações envolvendo os diferentes níveis de ensino: estudantes e professores do ensino básico, docentes em formação e pesquisadores universitários. Além de oferecer formação continuada, teórica e prática, o Pró-Leitura pretendia ainda contribuir para a “redefinição dos programas de formação e para a adaptação dos currículos escolares”, em conformidade com as novas exigências econômicas, sociais e tecnológicas (BRASIL, 1996, p. 12). O objetivo final era estimular as práticas de leitura na escola, começando pela organização das salas de leitura e bibliotecas escolares. O programa teve duração de quatro anos, sendo extinto em 1996.

Também endereçado aos docentes, foi criado o Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP) pela Portaria nº 956, de 21 de junho de 1994. Sua finalidade era dar suporte à formação de professores do ensino fundamental através da aquisição e distribuição de obras para composição de acervo bibliográfico e produção de materiais de aprimoramento e capacitação. Segundo Fernandes, a grande novidade do programa era a participação dos docentes nas escolhas dos títulos, conforme destaca documento publicado pela FAE: “Este

programa já se praticará dentro de uma nova ótica, a FAE não comprará livros para distribuí-los. Os livros precisam ser desejados, escolhidos por quem os usará, o corpo docente da escola” (BRASIL, 1993, p. 18 *apud* FERNANDES, 2013, p. 52). O PNBP foi extinto em 1997.

Projetos como o Ciranda de Livros, de iniciativa privada, e os programas públicos PNSL, Pró-Leitura e PNBP, que tiveram como mérito o pioneirismo, se constituíram, no entanto, como ações descontínuas e limitadas em termos de alcance. Em consideração a essas deficiências, o MEC criou, através da Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Substituindo os programas anteriores, o PNBE foi executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em conjunto com a Secretaria de Educação Básica do MEC (BRASIL, [201-?]).

Elaborado em consonância com a política educacional em vigência, o PNBE firmou-se como parte das ações para ampliação da oferta e para recuperação e melhoria da escola pública empreendidas pelo MEC. “[O] sistema educacional está sendo desafiado a melhorar o ensino, visando formar cidadãos críticos e criativos, com capacidade de traçar seu futuro no ambiente de competitividade criado pelo processo de globalização econômica e cultural” (BRASIL, 1997, p. 5). Reconhecendo esse desafio, o MEC instituiu diversas políticas para a educação, como o Plano Decenal de Educação para Todos, o Programa de Aceleração da Aprendizagem e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Todos os documentos relativos ao PNBE – portarias, resoluções, editais etc. – foram ancorados nessas diretrizes e planos. Assim, o PNBE foi instituído com a finalidade de distribuir acervos de literatura, pesquisa e referência para as escolas da rede pública de ensino básico, a fim de garantir o acesso de alunos, professores e comunidade à cultura e à informação. Em um primeiro momento, o programa foi direcionado apenas às escolas do ensino fundamental e ao sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, ao longo dos quase vinte anos de vigência, o PNBE passou por algumas reformulações, tornando-se mais complexo e abarcando obras e públicos diversos.

Entre 1998 e 2003, o programa constituiu-se de ações assistemáticas, sem uma linha política objetiva. Em 1998, primeiro ano de execução, foram compradas e distribuídas obras para

composição de acervo das bibliotecas escolares do ensino fundamental. Dentre os 123 títulos escolhidos encontravam-se livros de literatura (clássicos e contemporâneos), livros não-ficcionais que abordavam a formação histórica, econômica e cultural do Brasil e obras de referência, como dicionários, enciclopédias, atlas e globos terrestres. O acervo foi selecionado por uma Comissão Especial formada por intelectuais, conforme estabeleceu a Portaria n.º 1.177, de de novembro de 1996. Os critérios de escolha, no entanto, não foram divulgados (BRASIL, [201-?]; COSSON; PAIVA, 2014; FERNANDES, 2013).

Em 1999, houve uma série de mudanças no programa. Anteriormente dirigido às escolas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, passou a atender somente o primeiro ciclo – 1ª a 4ª séries. A natureza do acervo distribuído também foi alterada, passando a constituir-se sobretudo de livros de literatura infantil e juvenil. Em substituição à Comissão Especial para a seleção das obras, a FNLIJ foi contratada sob a justificativa de ser “uma conceituada instituição reconhecida nacionalmente” na área de literatura para crianças e jovens (BRASIL, 2000, p. 8). Além da FNLIJ, participou também desse processo a Secretaria de Educação Especial do MEC, responsável por assegurar a inclusão de obras voltadas aos estudantes com necessidades especiais.

Os critérios de seleção foram divulgados pela FNLIJ em seu site<sup>35</sup>. De acordo com a instituição, os livros foram escolhidos dentre as obras “Altamente Recomendadas e Premiadas” pelo seu concurso anual. O principal critério utilizado para a escolha foi a “qualidade do livro, observando-se, em iguais condições, texto, imagem e projeto gráfico”. Além disso, a FNLIJ afirma basear-se em “documentos internacionais e nacionais 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” (FNLIJ, 1999). O site da instituição disponibiliza o relatório do processo, no qual constam, além dos critérios utilizados, os pareceres de cada uma das obras selecionadas.

No ano 2000 ocorreu outra mudança significativa. Em vez de obras literárias para composição das bibliotecas escolares, o PNBE priorizou materiais de suporte à formação docente. Foram enviados o guia *Histórias e Histórias*, referente ao uso das obras distribuídas no ano de 1999,

---

<sup>35</sup> <<https://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999.html>> Último acesso em: 24 jul. 2019.

as revistas *Nova Escola* e *Ciência Hoje das Crianças* e materiais pedagógicos produzidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC para o Programa Parâmetros em Ação<sup>36</sup>. O programa visava auxiliar os docentes na implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais.

De 2001 a 2002, o MEC direcionou os acervos do PNBE para o uso pessoal dos alunos, uma iniciativa inédita até então no país. Para tanto, foram criadas as coleções “Literatura em Minha Casa”, com livros especialmente produzidos para o programa. Em 2001, as coleções foram enviadas aos estudantes de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. Em 2002, o programa beneficiou somente os alunos da 4ª série. A avaliação e seleção das obras foi feita por uma Comissão Técnica formada por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação( UNDIME), da Associação de Leitura do Brasil (ALB) e da FNLIJ, além de representantes do MEC e especialistas nas áreas de leitura, literatura e educação. Os critérios de escolha foram determinados pelos editais publicados pelo FNDE.

Em 2003, o PNBE ganhou nova configuração, expandindo suas ações em cinco frentes distintas: Biblioteca Escolar, Biblioteca do Professor, Casa da Leitura, Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente. Tais ações foram realizadas pelo MEC, sob a centralização do FNDE, em parceria com as escolas públicas, prefeituras municipais e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (MESQUITA, 2010).

O eixo Biblioteca Escolar destinou-se à composição de acervos, com distribuição de 144 títulos por escola. Os livros foram escolhidos pelo governo com base nos catálogos das editoras, sendo priorizadas obras literárias e não-ficcionais que abordassem a formação econômica, histórica e cultural do Brasil. Já o Biblioteca do Professor distribuiu livros de uso pessoal dos docentes, escolhidos por eles mesmos dentre os títulos disponibilizados pelo Biblioteca Escolar. O programa contemplou os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental (MESQUITA, 2010).

---

<sup>36</sup> Publicações pedagógicas produzidas pelo MEC e enviadas no PNBE 2000: Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais de Educação Infantil e Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos; módulos de formação continuada dos Parâmetros em Ação nas modalidades de Alfabetização, Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) Volume I e II; Kit “Ética e Cidadania no Convívio Escolar”; Kit “Índios no Brasil”; Revista Criança e Kit do Programa de Professores Alfabetizadores (FERNANDES, 2013, p. 68).

O Casa da Leitura foi feito em parceria com o MinC. Visando beneficiar toda a comunidade, e não apenas o público escolar, o programa organizou bibliotecas itinerantes montadas em casas privadas e gerenciadas por associações de moradores. Os agentes responsáveis pela administração das bibliotecas itinerantes eram remunerados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A ação foi inspirada no programa Mala de Livro, desenvolvido no Distrito Federal entre os anos de 1995 e 1998 (MESQUITA, 2010).

Dando continuidade às ações dos anos anteriores, o Literatura Em Minha Casa distribuiu coleções de literatura para uso pessoal dos alunos. O projeto foi dividido em duas frentes: uma para atendimento dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental e outra para os da 8ª série. De maneira similar, o Palavra da Gente distribuiu livros de literatura e informativos para os estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). As coleções de ambas as ações foram compostas especialmente para o programa, portanto, não circularam no mercado.

O processo seletivo para composição das coleções foi regido pelos editais publicados pelo FNDE. Nos documentos constavam as especificações técnicas e editoriais das obras e os critérios de avaliação. A seleção foi feita por uma Comissão Técnica de composição semelhante aos anos 2001 e 2002. Todo o processo – da inscrição das editoras até a compra e distribuição dos livros – foi supervisionado pelo FNDE em parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) da Universidade de São Paulo. Essa configuração permaneceu até o final do programa, mudando-se apenas o órgão responsável pela seleção.

Os projetos Literatura Em Minha Casa e Palavra da Gente foram alvo de muitas críticas, sobretudo do campo editorial:

O maior ponto da discussão era que o formato de coleções promovia o favorecimento de alguns grupos editoriais (os mais fortes, com condições econômicas de entrar em um programa que exige um alto nível de investimento, já que se tratavam de coleções especialmente produzidas) e de alguns autores, notadamente os consagrados ou canonizados. De forma geral, ano após ano eram selecionados sempre os mesmos grandes grupos editoriais e os mesmos autores renomados. Isso mesmo com o aumento de coleções (em 2001 eram seis, em 2002 eram oito e em 2003 viraram 24), que, de certa maneira, ocorreu também para promover uma melhor variedade entre editoras e autores (MESQUITA, 2010, p. 70).

A Liga Brasileira de Editoras (LIBRE), um coletivo que representa as editoras independentes do Brasil, chegou a enviar uma carta ao então ministro Cristovam Buarque solicitando a reavaliação do programa de coleções, considerando que este estava “viciado”: “um sistema de compras que assegura, continuamente, um mercado de milhões de livros a um número restrito de fornecedores é um sistema evidentemente viciado”<sup>37</sup>. A LIBRE pedia que a seleção fosse feita com base nos catálogos das editoras, de forma a favorecer a bibliodiversidade: “não se pode admitir a adoção de políticas públicas que (...) não assegurem o correto funcionamento do mercado, principalmente num campo (o da difusão do saber através do livro) que deve primar pela diversidade de propostas.”<sup>38</sup>

Além dos questionamentos envolvendo os critérios de seleção e as reivindicações em torno da bibliodiversidade, as críticas ao PNBE envolveram também o seu objetivo principal: o fomento à leitura. O programa foi posto em xeque por aqueles que acreditavam que uma política de formação de leitores não poderia se concentrar apenas na distribuição de livros. Em 2004, o MEC, já sob responsabilidade de Tarso Genro, anunciou na imprensa a suspensão do PNBE sob a justificativa de que o governo não tinha controle sobre a utilização dos livros nas escolas. De acordo com o ministro, o programa precisava passar por uma avaliação e possível reestruturação.

A interrupção do programa foi duramente criticada. Instituições como a FNLIJ, a Academia Brasileira de Letras e a Associação dos Escritores e Ilustradores de Livros Infantis e Juvenis (AEILIJ) escreveram notas questionando a decisão do MEC. Também se posicionaram diversos pesquisadores das áreas de educação, literatura e leitura e ainda alguns escritores de renome, como João Ubaldo Ribeiro e Ana Maria Machado. Em seu artigo “Esteira, cama e livros”, publicado no jornal *O Globo*, Ana Maria Machado escreveu:

Ao anunciar a decisão, Jeanete Beauchamp [diretora do Departamento de Política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental do MEC] não questionou a qualidade dos livros nem a eficácia de sua distribuição. Mas explicou que o Ministério não tem controle sobre sua utilização, não sabe se

---

<sup>37</sup> Carta da LIBRE ao ministro Cristovam Buarque. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5323-carta-da-libre-ao-ministro-cristovam-buarque>> Último acesso em: 15 jul. 2019.

<sup>38</sup> Carta da LIBRE ao ministro Cristovam Buarque. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5323-carta-da-libre-ao-ministro-cristovam-buarque>> Último acesso em: 15 jul. 2019.

as crianças estão lendo bem. Como é? Cortaram a chance de milhões de crianças terem livros só para os burocratas terem tempo de avaliar? (...) Há quem garanta que essa justificativa capenga é apenas para encobrir o fato de que o orçamento para este ano não previu essas despesas, como pode constatar quem se der ao trabalho de verificar (MACHADO, 2004 *apud* MESQUITA, 2010, p. 69).

Após um ano de atividades suspensas, o PNBE retornou em 2005 com a distribuição exclusiva de acervos para bibliotecas escolares. Tal ação significou a retomada da valorização da biblioteca “como espaço próprio de organização e disponibilização de materiais diversificados (...), lugar em que se promove a sociabilidade, mas principalmente a *democratização do conhecimento*.” (BERENBLUM; PAIVA, 2006, p. 12). O programa passou também a incorporar progressivamente todos os segmentos do ensino básico, desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo as modalidades da Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2005 houve também uma mudança no processo de avaliação das obras. A partir de um edital de chamada pública, o FNDE realizou a seleção de instituições vinculadas a universidades públicas que, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica do MEC, executariam a avaliação das obras inscritas no PNBE. “As instituições interessadas (...) candidatam-se a instituição parceira desse Programa por meio do encaminhamento de suas propostas, nas quais é exposto de modo minucioso o processo de avaliação a ser utilizado.” (MACIEL, 2008, p. 13).

Assim, a partir de 2006, todo o processo de avaliação, seleção e composição dos acervos foi coordenado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sob responsabilidade da Professora Aparecida Paiva, o Ceale incorporou ao processo professores pesquisadores de diversas instituições públicas e privadas de todas as regiões do país. Além do cuidado com a qualidade textual, temática e gráfica das obras, o Ceale procurou abarcar também a questão da diversidade de autores e editoras na sua seleção.

Em 2010, o programa apresentou mais uma mudança significativa, dividindo-se em três ações: PNBE Literário, PNBE Periódicos e PNBE do Professor. O PNBE Literário deu continuidade à distribuição de obras de literatura para as bibliotecas escolares. O PNBE do Professor visou à aquisição de livros de referência para auxiliar os docentes na elaboração dos

planos de ensino e na execução de atividades em sala de aula. Já o PNBE Periódicos focou na distribuição de revistas de cunho pedagógico voltadas à formação e à atualização dos docentes. Todas essas mudanças revelam um movimento de complexificação e desenvolvimento do programa (BRASIL, [201-?]; COSSON; PAIVA, 2014; PAIVA *et al*, 2008).

Em 2015, o FNDE chegou a publicar um edital de convocação para inscrição e seleção de obras destinadas ao PNBE, mas o processo não foi encaminhado. Em reunião com diversas entidades do livro, como a CBL, a LIBRE e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Luiz Cláudio Costa, secretário-executivo do MEC à época, anunciou que não haveria compras de livros em 2015 em função de um contingenciamento de gastos. Apesar das críticas, o programa permaneceu suspenso.

Entre 1998, ano em que o PNBE iniciou suas atividades, e 2014, último ano de execução do programa, foram compradas e distribuídas aproximadamente 350 milhões de exemplares, totalizando um investimento de mais de R\$ 1,3 bilhões por parte do governo federal (Quadro 3). Tais números sinalizam não apenas a ascendente valorização das políticas públicas de fomento ao livro e à leitura, como também o fortalecimento do campo editorial no Brasil. Sem dúvida, como atesta Lajolo, essas iniciativas governamentais “têm, por um lado, nas crianças e nos jovens o alvo final de suas ações e, por outro, a indústria do livro como parceira e também beneficiária.” (LAJOLO, 2010, p. 106).

Quadro 3: Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

ANO	EXEMPLARES	INVESTIMENTO
1998	3.660.000	R\$29.830.886,00
1999	3.924.000	R\$24.727.241,00
2000	3.728.000	R\$15.179.101,00
2001	60.923.940	R\$57.638.015,60
2002	21.082.880	R\$19.633.632,00
2003	49.034.192	R\$100.843.633,30
2005	5.918.966	R\$47.268.337,00
2006	7.233.075	R\$45.509.183,56
2008	8.601.932	R\$65.283.759,50
2009	204.220	R\$77.498.631,10

2010*	41.946.150	R\$ 175.776.548,38
2011*	28.646.274	R\$ 133.113.889,96
2012*	40.785.113	R\$ 142.433.281,23
2013*	34.418.960	R\$ 248.055.011,74
2014*	34.145.070	R\$ 150.840.016,06
<b>TOTAL</b>	<b>344.252.772</b>	<b>R\$1.333.631.167,43</b>

\* Foram incluídos, nesses anos, o PNBE Periódicos e/ou PNBE Professor

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do FNDE (BRASIL, [201-?]).

Nesse sentido, a interrupção do PNBE, a partir de 2015, representou um duplo prejuízo. Perderam a educação pública e as crianças e jovens que dela dependem, sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas. Perdeu também o mercado editorial brasileiro, que dependia, em grande medida, das compras governamentais. Como revela a pesquisa “Produção e vendas do setor editorial brasileiro”<sup>39</sup>, realizada pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), houve, nos últimos anos, uma significativa retração do setor.

Após muitas reivindicações, o governo federal decidiu retomar, em 2018, o processo de aquisição e distribuição de livros de literatura. Entretanto, algumas mudanças significativas foram feitas. A primeira delas, e talvez mais notória, foi a substituição do PNBE pelo PNLD Literário. Com isso, a política de compra de obras literárias passou a ser veiculada como um apêndice do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O novo programa apresentou também alterações de ordem conceitual e metodológica que incidiram sobre as etapas de inscrição, avaliação e distribuição das obras. Considerando o caráter legislador das políticas públicas, cabe questionar em que medida essas alterações poderão incidir também sobre o campo editorial brasileiro, especialmente no que diz respeito aos processos de criação e publicação de livros literários para crianças e jovens.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<https://www.snel.org.br/dados-do-setor/producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/>>  
Último acesso em: 15 jun. 2019.

## CAPÍTULO 3: O PNLD LITERÁRIO

### 3.1 O contexto político de criação do PNLD Literário

No Glossário Ceale<sup>40</sup>, Aparecida Paiva define políticas públicas de leitura literária como a “materialização do Estado”, considerando que a formulação dessas políticas tem “uma relação direta com o modelo de sociedade vigente ou a ser implantado”. Dito de outro modo, não se pode desvincular as políticas públicas, em especial as políticas culturais e educacionais, do projeto de sociedade posto em ação pelo Estado por meio de seus governos. Nesse sentido, cabe aqui contextualizar o PNLD Literário, objeto desta pesquisa, em relação à conjuntura política do Brasil no momento de sua criação.

Instituído em 18 de julho de 2017, a partir do decreto presidencial nº 9.099 assinado pelo presidente interino Michel Temer, o PNLD Literário foi elaborado e estabelecido em um momento de intensa crise política no Brasil. O país viveu, nos últimos anos, um processo de acirramento político que culminou, em 2016, na destituição da presidenta Dilma Rousseff e, conseqüentemente, na ruptura do projeto político em curso desde 2003, implementado pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Tal projeto, definido pelo cientista político Boito Junior (2016) como desenvolvimentista, assentou-se, essencialmente, em dois pilares: o estímulo do crescimento econômico e o desenvolvimento social. Na esteira desse pensamento foram criadas políticas e programas governamentais de transferência de renda, inclusão social e erradicação da pobreza; ações que resultaram não apenas em transformações da estrutura social do país como também em seus valores simbólicos e culturais.

Todavia, o agravamento do quadro econômico a partir do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff e a subsequente recessão expuseram as contradições do governo policlassista do PT. O colapso do projeto político desenvolvimentista acabou por beneficiar, sobretudo, o campo político classificado por Boito Junior (2016) como liberal ortodoxo. Foi esse o campo que ocupou o poder governamental, representado pelo até então vice-presidente Michel

---

<sup>40</sup> PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura literária. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>> Último acesso em: 14 ago. 2019.

Temer, após o processo de impeachment em 2016. O governo interino apressou-se em tomar medidas de austeridade sob a justificativa de contenção de crise e apostou “na reprodução de ideias feitas e estrategicamente difundidas para sinalizar o rompimento com o anterior.” (CLETO, 2016, 56). Um exemplo disso foi a propagação de discursos contrários aos programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, e a sistemática defesa da diminuição da atuação governamental nas áreas sociais.

Nessa conjuntura de intensas disputas e de transformações no cenário político é criado o PNLD Literário. Desde 2015, ano em que fora suspenso o PNBE, diversos setores da sociedade – em especial vinculados aos campos editorial, literário e educacional – se mobilizaram para reivindicar o retorno do programa de compras e distribuição de obras literárias para as escolas públicas brasileiras. Apesar das críticas, o PNBE havia se consolidado como a política mais duradoura desse perfil, resistindo às trocas de governos e dos partidos à sua frente<sup>41</sup>. Além disso, os altos investimentos no programa sinalizavam a ascendente valorização do livro e da leitura no país, em consonância com o projeto educacional em vigor.

No entanto, apesar das reivindicações, o PNBE não foi retomado. Em vez disso, o governo optou por fazer uma adaptação no programa destinado à compra de materiais didáticos, tornando-o responsável também pela aquisição e distribuição de obras literárias. Assim, o decreto presidencial nº 9.099 de 2017 estabeleceu que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) seria “destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” tanto às escolas públicas de Educação Básica quanto às instituições sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017, art. 1º). O decreto define as novas diretrizes do PNLD, incluindo, além de livros didáticos, obras literárias (de uso individual ou coletivo), pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais e materiais de apoio à prática educativa (BRASIL, 2017, art. 1º).

### **3.2 Os editais do PNLD Literário 2018 e 2020 e seu funcionamento**

---

<sup>41</sup> O PNBE foi criado em 1997 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, representante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e se estendeu pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT).

De acordo com o decreto presidencial nº 9.099 de 2017 , são objetivos do PNLD:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, art. 2º).

Não há, no decreto, diferenciação entre o programa destinado à compra de materiais didáticos e paradidáticos e o de livros literários. Assim, subentende-se que todas as diretrizes estabelecidas no documento, quando não especificadas, valem para ambos. No entanto, é importante observar que o texto do decreto parece ter sido elaborado essencialmente com vistas à aquisição de livros didáticos. Acerca da avaliação das obras inscritas, por exemplo, o documento descreve critérios como “a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica”, “a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos” e “a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor” (BRASIL, 2017, art. 10) – critérios esses que mais se adequam à avaliação pedagógica das obras didáticas. Não há referência a critérios de avaliação específicos para os livros literários, o que nos leva a questionar a relevância e a estabilidade da literatura no programa.

O programa é coordenado pelo MEC, representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em cooperação com o FNDE. Cabe a esses órgãos conduzir todas as etapas do processo de compra e distribuição de obras, que inclui: I - inscrição; II - avaliação pedagógica; III - habilitação; IV - escolha; V - negociação; VI - aquisição; VII - distribuição; e VIII - monitoramento e avaliação, conforme editais de convocação. Acerca da etapa de avaliação, o decreto determina que ficará a cargo de uma comissão técnica, cujos integrantes serão nomeados pelo MEC. A comissão deverá orientar-se pelas regras estipuladas pelo MEC e pelo FNDE por meio de edital público.

Embora não seja objetivo desta pesquisa fazer uma comparação entre o PNLD Literário e o PNBE, cabe ressaltar algumas mudanças que considero notórias. Em termos metodológicos,

as etapas de avaliação e seleção das obras literárias sofreram as maiores alterações em relação ao programa anterior. Conforme descrito anteriormente, o processo de avaliação, seleção e composição dos acervos do PNBE estava a cargo de instituição pública do ensino superior selecionada por meio de chamada pública. Desde 2006, esse processo vinha sendo coordenado pelo Ceale/UFMG. Entretanto, no PNLD Literário o órgão foi destituído dessa função através do texto do decreto que, como já mencionado, prevê a constituição de uma comissão técnica a ser nomeada pelo MEC. A seleção dos membros dessa comissão deverá ocorrer a partir de chamada pública para inscrição de candidatura individual e não mais institucional.

Além disso, as atribuições da comissão técnica também foram alteradas. No programa anterior, a instituição escolhida ficava responsável pelas etapas de avaliação pedagógica e seleção do acervo a ser distribuído. As escolas cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) recebiam então o acervo previamente selecionado. Já no PNLD Literário, esse procedimento foi modificado. Cabe à nova comissão técnica realizar apenas a avaliação pedagógica das obras inscritas. As escolas públicas do ensino básico poderão escolher, dentre as obras selecionadas, aquelas que farão parte do seu acervo.

Para tanto, é dado às escolas acesso temporário ao Guia Digital do PNLD, disponibilizado pelo FNDE através do PDDE Interativo/SIMEC – ferramenta digital de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo MEC, em parceria com as Secretarias de Educação. Neste guia, professores e gestores escolares encontram as obras pré-selecionadas em versão integral, resenhas, critérios da avaliação pedagógica e os modelos de fichas de análise. Essa metodologia de escolha segue modelo similar ao adotado em edições anteriores do PNLD, quando o programa dedicava-se exclusivamente à aquisição de obras didáticas.

Os primeiros editais de chamada para inscrição e avaliação de obras literárias do PNLD foram publicados em 2018 pelo MEC e pelo FNDE. No dia 28 de março, através do Diário Oficial da União (DOU), foi publicado o Edital de Convocação N°01/2018, referente ao PNLD 2020, cujo objetivo é convocar os editores a participar do processo de aquisição de obras didáticas e literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos). No dia 02 de abril do mesmo ano foi publicado no DOU o Edital de Convocação

Nº02/2018, referente ao PNLD Literário 2018, destinado à aquisição exclusiva de obras literárias aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) e do ensino médio (1º ao 3º anos).

Em termos estruturais, os editais são similares. A diferença mais notória entre eles é que as seções do Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020) dividem-se entre o processo de compra de materiais didáticos e o de obras literárias, ao passo que o Edital de Convocação 02/2018 (PNLD 2018) destina-se exclusivamente à literatura. Os documentos apresentam as seguintes seções em comum:

1. Do Objeto
2. Das Características das Obras
3. Dos Prazos de Inscrição
4. Da Acessibilidade
5. Das Condições de Participação
6. Das Etapas de Inscrição
7. Da Entrega dos DVDs
8. Da Validação da Inscrição
9. Da Avaliação Pedagógica
10. Da Análise dos Atributos Físicos
11. Da Escolha das Obras
12. Da Habilitação
13. Da Negociação
14. Do Contrato Administrativo
15. Da Produção
16. Do Controle de Qualidade
17. Da Distribuição
18. Das Disposições Gerais (BRASIL, 2018a)

O Edital de Convocação 02/2018 (PNLD 2018) possui ainda uma seção intitulada “Objetivos” que não aparece no primeiro edital. Ambos os documentos apresentam também uma longa lista de anexos, que incluem modelos de declarações a serem assinadas pelos editores, relação de documentos para a inscrição, um glossário de palavras-chave, descrições das especificações técnicas das obras, dos critérios de avaliação pedagógica e dos atributos físicos.

Considerando apenas a estrutura dos editais, não há grandes alterações em relação aos programas anteriores. Trata-se de modelo padrão que visa convocar os detentores de direitos autorais (editores) a participar do processo de inscrição e avaliação de materiais didáticos e

literários, tornando públicas as etapas desse processo e as normas que o regem, seguindo assim o princípio da publicidade conforme determina a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

### 3.3 As críticas ao programa

Desde a publicação do decreto nº 9.099 que reformulou o PNLD e incluiu em seu escopo a literatura, o programa tem sido objeto de discussão, seja por parte do mercado editorial ou pelos setores ligados à educação e à cultura. Em primeiro lugar, criticou-se a descontinuidade do programa anterior, o PNBE, que vinha se ampliando e se desenvolvendo em um constante processo de autocrítica e diálogo com a sociedade civil. Além disso, essa alteração de mecanismos que transferiu a literatura para o domínio do programa de livros e materiais didáticos gera instabilidade na política: uma vez sob esse domínio, estaria a literatura sujeita aos seus parâmetros? Essa alteração poderia implicar um tratamento didático do livro literário?

Ainda em relação ao texto do decreto, as mudanças nas etapas de avaliação e seleção do programa foram também alvo de debate. A nomeação de uma comissão técnica por parte do MEC implicou a exclusão do Ceale/UFMG do processo. Além disso, as novas atribuições da comissão limitaram-se à etapa de avaliação das obras, uma vez que a responsabilidade de escolha dos títulos foi transferida para professores e gestores da rede pública de ensino. Embora, a princípio, essa alteração possa parecer uma medida democrática uma vez que dá autonomia às escolas na escolha de seu próprio acervo, um olhar mais atento revela a problemática envolvida nessa decisão.

Conforme descreve a Liga Brasileira de Editores Independentes (LIBRE) em carta aberta ao FNDE<sup>42</sup>, tal modelo favorece os grandes grupos editoriais, que tradicionalmente empregam enormes recursos em campanhas de marketing, materiais publicitários e em práticas de *lobby* com o intuito de influenciar a decisão das escolas. Para a LIBRE, esse modelo de aquisição de obras tem impacto negativo na economia do livro porque desfavorece editoras de menor porte e ameaça a bibliodiversidade, isto é, a pluralidade de projetos editoriais ofertados aos leitores. Nesse aspecto, em particular, fica evidente como o projeto político neoliberal adotado pelo

---

<sup>42</sup> Liga Brasileira de Editores Independentes. *Carta ao FNDE*. Rio de Janeiro, 05 abr. 2018. Disponível em: <<https://libre.org.br/carta-ao-fnde/>> Último acesso em: 14 ago. 2019.

governo se materializa na política pública de aquisição e distribuição de livros, reforçando assim o rompimento com projetos anteriores.

Em relação aos editais, o conteúdo de suas disposições tem sido alvo de grande discussão entre sociedade civil e poder público. Quando comparado aos programas de aquisição e distribuição de obras literárias anteriores (sobretudo o PNBE), os editais de convocação do PNLD Literário 2018 e 2020 apresentam alterações substanciais no que toca às características das obras, aos critérios de avaliação e ao processo de seleção. Dentre as diversas críticas feitas aos documentos, destacam-se a exigência de materiais de apoio ao professor, a determinação de temas de acordo com a faixa etária dos estudantes e a limitação de formatos e atributos físicos dos livros. Esses tópicos são descritos e analisados com maior profundidade no capítulo 4 desta dissertação.

Por ora, cabe destacar algumas das críticas feitas por editores, autores, pesquisadores e profissionais da educação aos editais do programa. Para a LIBRE, conforme previamente descrito, as disposições do PNLD Literário são nocivas à cadeia do livro porque dificultam a participação das editoras de pequeno e médio portes. Além de estimular indiretamente a prática de *lobby* e o alto investimento em campanhas de marketing, a exigência de materiais de apoio ao professor, por exemplo, torna o processo bastante oneroso, já que coloca sob responsabilidade dos editores a produção de apostilas digitais e materiais audiovisuais extras. Ainda na perspectiva da indústria do livro, a descrição dos atributos físicos das obras delimita os tamanhos e formatos aceitos pelo programa, obrigando editores a empregar recursos na formatação das obras de acordo com os padrões exigidos. Esses trabalhos adicionais desfavorecem editoras que possuem recursos financeiros e humanos escassos, como é o caso das editoras independentes.

Embora os editais sejam direcionados exclusivamente aos editores, evidentemente eles também geram impacto no campo educacional, já que o objetivo do programa é a distribuição de obras para as escolas públicas. Por isso, diversas entidades e coletivos ligados a esse campo se posicionaram criticamente em relação aos documentos. Destaca-se a ação liderada pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, coordenado pela Professora Patrícia Corsino (UFRJ). Em carta-aberta ao MEC e ao FNDE, os signatários avaliam negativamente os editais:

Um Edital do setor público dirigido às editoras implica formar e conformar o processo de escolha de títulos. Assim, as especificações do referido Edital abre possibilidades para fazer chegar às escolas brasileiras livros de qualidade duvidosa, pois fomenta a produção de títulos com as mesmas carência e deficiência implícita no Edital, impondo aos artistas (autores e ilustradores) uma restrição à sua criatividade e até mesmo uma censura por enquadrar as produções nos temas e formatos previamente definidos.<sup>43</sup>

Além das críticas aos critérios de análise e à metodologia de seleção das obras, entidades e profissionais do campo editorial também apontaram as incongruências presentes nos documentos. Na primeira versão do Edital de Convocação 02/2018 (PNLD 2018), por exemplo, o “Anexo V - Relação de Documentos para Inscrição” determinava a apresentação de cópia autenticada de diplomação e titulação acadêmica dos autores das obras. Esse procedimento, comum nos programas de aquisição de materiais didáticos, perde sentido quando aplicado às obras de literatura, afinal formação acadêmica não é pré-requisito para a criação literária. De maneira semelhante, o “Anexo VII - Critérios da Análise de Atributos Físicos” dispunha como obrigatória a identificação do “componente curricular para o ensino fundamental” na lombada do livro. Mais uma vez, trata-se de uma exigência que se aplica aos materiais didáticos e não às obras literárias.

Outras inconsistências foram apontadas em documento redigido pela Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros)<sup>44</sup>. Foram levantadas questões relativas aos prazos de inscrição, aos temas (havia divergência entre os temas listados no tópico “Das Características Gerais das Obras” e no “Anexo III - Critérios para Avaliação das Obras Literárias”), à inscrição de obras em domínio público originalmente escritas em português (havia informações contraditórias sobre a possibilidade de inscrição de tais obras) e às documentações exigidas, sobretudo no caso de autores estrangeiros. O ofício também apontou problemas ligados à produção gráfica. Por exemplo, a espessura do papel indicada no “Anexo II – Especificações Técnicas das Obras” não correspondia à espessura dos papéis disponíveis no mercado brasileiro.

---

<sup>43</sup> Solicitação de alteração do edital do PNLD Literário 2018. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/04/NOTA-DE-REPUDIO-PNLD-LITERARIO-1.pdf>> Último acesso em 14 ago. 2019.

<sup>44</sup> Associação Brasileira de Editores de Livros. *Ofício enviado ao FNDE*. São Paulo, 06 abr. 2018. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=11934:of%C3%ADcio-da-abrelivros-com-as-perguntas-e-depois-o-of%C3%ADcio-da-coher-com-as-respostas&id=165:editais&Itemid=176](http://www.fnde.gov.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=11934:of%C3%ADcio-da-abrelivros-com-as-perguntas-e-depois-o-of%C3%ADcio-da-coher-com-as-respostas&id=165:editais&Itemid=176)> Último acesso em: 14 ago. 2019.

Em resposta, o FNDE publicou um ofício em que parte das questões levantadas pela Abrelivros foram esclarecidas, indicando também que uma retificação do edital seria feita. Ao todo, foram publicados no DOU seis avisos de alteração do Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020) e três do Edital de Convocação 02/2018 (PNLD 2018). De uma maneira geral, essas alterações resolveram as incongruências presentes em ambos os documentos, excluindo as resoluções contraditórias e adaptando as disposições dos editais à aquisição de obras literárias.

Todavia, é preciso dizer que a existência de tais incoerências em um primeiro momento é bastante sintomática, pois parece indicar que a incorporação da literatura no programa não levou em consideração as especificidades desse objeto, apenas submetendo-o às resoluções e procedimentos do programa de aquisição e distribuição de materiais didáticos. Além disso, os problemas de ordem conceitual e metodológica apontados anteriormente, tais como o processo de seleção e os critérios de análise, permaneceram inalterados. Essa decisão parece mostrar que, mais que um erro ou descuido, trata-se da materialização de um projeto de educação no qual a literatura não encontra importância. Nesse sentido, as resoluções dos editais de convocação do PNLD Literário não apenas tornam públicos os processos e regras que regem o programa, como também estabelecem as bases conceituais que sustentam tal política, apontando assim para os modelos de literatura e escolarização defendidos pelo FNDE/MEC.

## **CAPÍTULO 4: A LITERATURA DEFINIDA PELO PNLD LITERÁRIO**

A fim de apreender o conceito de literatura para crianças e jovens expresso pelo PNLD Literário, neste capítulo realizo uma descrição analítica dos editais de chamada pública para inscrição e avaliação de obras do PNLD Literário 2018 e PNLD Literário 2020. A investigação busca identificar, nas proposições dos editais, as eventuais bases teóricas que fundamentam o programa. A interpretação teórica dessas proposições nos possibilita apreender a concepção que o programa tem da literatura para crianças e jovens e do seu papel no contexto escolar.

O exame dos Editais de Convocação 01/2018 e 02/2018 (BRASIL, 2018a; 2018b) se detém nas seguintes seções: Objetivos, Características Gerais das Obras Literárias, Glossário, Especificações Técnicas das Obras e Critérios para a Avaliação de Obras Literárias. Tais seções foram escolhidas porque apresentam operações discursivas que visam “ordenar” o conceito de obra literária e sua utilização em sala de aula.

Algumas questões nortearam este estudo, a saber: qual a concepção de livro de literatura presente nos documentos? De que forma essa concepção influencia as diretrizes para o trabalho com a literatura em sala de aula? Como os critérios de avaliação definidos pelo edital refletem o entendimento do programa acerca das obras literárias? Em que medida esses critérios de avaliação aproximam a literatura para crianças e jovens da noção de material (para)didático? E ainda: qual a importância dada pelo programa à literatura e que papel ela desempenha no contexto escolar? A partir dessas perguntas, três aspectos se mostraram fundamentais para a condução da pesquisa: i) qualidade literária, ii) escolarização da literatura e iii) concepção de livro enquanto objeto material. Esses aspectos poderiam ser descritos como categorias analíticas. Entretanto, optei por examiná-las conjuntamente e não separá-las no processo de análise, por entender que elas estão de tal modo imbricadas que separá-las prejudicaria a percepção dessa interdependência. Apesar disso, chamo atenção do leitor para esses aspectos aqui mencionados, os quais privilegio na análise que se segue.

Na seção “Objetivos”, o Edital de Convocação 02/2018 (PNLD 2018) estabelece como uma de suas finalidades o apoio à formação de acervos das escolas públicas com o intuito de ampliar “as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante

o ano letivo” (BRASIL, 2018b, p. 2, grifos meus). O edital também determina que é objetivo do PNLD Literário 2018 “contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum [sic] - BNCC” (BRASIL, 2018b, p. 2). Entende-se, portanto, que o programa tem como parâmetros orientadores, por um lado, a BNCC como documento normativo que regulamenta a Educação Básica no Brasil, e por outro, a noção de “literatura de qualidade”, embora esta não seja explicitamente definida pelo edital. Não há descrição de objetivos no Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020).

No “Glossário” (Anexo I em ambos os editais), destacam-se, para esta investigação, dois verbetes: obra e obra literária. O primeiro é entendido como “criação expressa por qualquer meio ou fixada em qualquer suporte classificada como protegida pela lei de direitos autorais, podendo apresentar-se em volumes único ou coleção” (BRASIL, 2018a; 2018b, p. 24). Predomina nessa definição um discurso de ordem jurídica, uma abordagem compatível com o gênero textual em questão. Outros verbetes relacionados, tais como autor, editor, organizador e tradutor seguem abordagem semelhante.

Se obra é toda criação protegida pela lei de direitos autorais, o que singulariza a obra literária, de acordo com os documentos, é a predominância “de linguagem e forma literária” (BRASIL, 2018a; 2018b, p. 24). Aqui, reconhece-se que há uma forma “especial” de linguagem que confere literariedade aos textos. Uma obra de literatura seria, assim, uma criação que emprega a linguagem de forma peculiar, seguindo as leis específicas dessa expressão artística. Tal definição apoia-se conceitualmente nas correntes imanentistas da teoria literária que, de acordo com a classificação de Chiappini (2005), situam-se no pólo do texto, em oposição ao pólo do contexto/leitor.

Como recurso didático, Chiappini desenvolveu um esquema que divide as diversas tendências da teoria literária entre duas posições dicotômicas: em uma das extremidades está o texto, e na outra o contexto. Como explica a pesquisadora, seu objetivo não é enumerar todas as correntes teóricas que buscam conceituar a literatura; em vez disso, ela opta por mostrar como essas correntes acabam privilegiando um desses aspectos em detrimento do outro:

Trata-se apenas de entender que há teorias que enfatizam o texto, outras que enfatizam sua relação com o social, umas que acentuam a relação da obra

com seu processo de produção e com seu autor, outras, com sua recepção, seus leitores. Que umas se fecham no texto pelo texto, outras se abrem para as relações do texto com o que está aparentemente fora dele. Umas ocupam-se da forma, outras das funções que os textos exercem na sociedade. Dentre estas, há as que reputam que o leitor é mais importante que o texto. Umas limitam-se à obra, concebida como resultado, objeto individual e acabado. Outras apresentam a obra como processo, em diálogo permanente com outras obras e discursos (CHIAPPINI, 2005, p. 246-247).

O esquema proposto por Chiappini se mostra particularmente adequado ao propósito desta pesquisa, uma vez que o objetivo aqui não é listar ou caracterizar teorias literárias. Procuo, a partir da leitura crítica dos documentos em questão, mostrar como a concepção de literatura para crianças e jovens defendida pelo PNLD Literário oscila entre os pólos descritos por Chiappini, ora privilegiando sua autonomia formal, ora relativizando-a em função de aspectos extra-textuais.

Ao longo dos editais, outras resoluções buscam delimitar o conceito de obra literária, além do glossário. No Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020), a seção “Das Características das Obras” determina que “As obras literárias serão compostas pelo livro impresso e manual do professor, este último composto pelo livro impresso e material digital” (BRASIL, 2018a, p. 4). Assim, embora o documento dê ênfase à forma e à linguagem como critérios de literariedade das obras, ele parece, ao mesmo tempo, alargar esse conceito ao incorporar um material de cunho pedagógico à designação.

De acordo com os editais, o manual do professor é um documento produzido pelas editoras com o objetivo de auxiliar os docentes na utilização dos livros literários em sala de aula. A exigência de tal material foi alvo de grande discussão, tanto no campo educacional quanto no editorial. Após reivindicações, o FNDE/MEC acabou alterando o texto do Edital de Convocação 02/2018, tornando a inscrição do manual do professor opcional. No entanto, é importante destacar que a qualidade desse material didático permaneceu como critério de avaliação das obras literárias inscritas em ambos os editais. Dessa forma, percebe-se que o programa submete a dimensão estética das obras aos objetivos pedagógicos de seu uso escolar. Esse aspecto será retomado mais adiante.

Em uma breve introdução à seção “Critérios para a Avaliação de Obras Literárias”, o documento reitera a importância da literatura na Educação Básica, destacando o estímulo à

reflexão e o contato com a cultura letrada. Tem-se, portanto, uma mudança de postura teórica, passando do pólo do texto para o pólo do leitor (CHIAPPINI, 2005). Em outras palavras, o documento põe a figura do leitor no centro do debate, destacando a potencialidade da literatura de instigar nos sujeitos uma postura crítica em relação ao seu contexto social. Nesse sentido, a condição estética da literatura é mobilizada em razão de sua função social, conforme demonstra o excerto a seguir:

As obras literárias (...) deverão potencializar entre os estudantes a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca, proporcionando o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio da interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da dimensão estética (BRASIL, 2018a, p. 48).

O Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020) determina que o trabalho com a literatura na escola deve visar à formação de leitores “capazes de (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e respeito pela diversidade” (BRASIL, 2018a, p. 48). O documento estabelece ainda que o desenvolvimento de “leitores-fruidores” está “intimamente ligado ao fomento do pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018a, p. 48; BRASIL, 2018b, p. 30).

Tal proposição alicerça-se nas disposições da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa no ensino básico. De acordo com o documento normativo, para que a leitura literária alcance “seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los.” (BRASIL, 2017, p. 154). Dessa forma, cabe à educação escolar desenvolver as habilidades de fruição do leitor, de forma a atingir o potencial civilizador da leitura literária.

Em consonância com a BNCC, os editais de convocação do PNLD Literário ressaltam a capacidade de representação da literatura e sua relação com o mundo social, destacando, por exemplo, a necessidade de “alargar o contato com diferentes gêneros e estilos dos mais diversos/as autores e autoras que podem contemporâneos/as, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses/as, africanos/as e de outros países”, de maneira a aumentar a “representatividade das variedades da língua portuguesa e de diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as” (BRASIL, 2018b, p.

30). Demonstra-se, assim, adesão às correntes literárias pós-estruturalistas que, conforme classifica Chiappini (2005), posicionam-se em uma das “extremidades” da teoria literária: neste caso, no pólo da mimesis/representatividade, e não mais da literariedade.

Além de atribuir à literatura o papel de contribuir para a formação humana e cidadã dos estudantes, os documentos também mobilizam uma função que se pode caracterizar como autorreferente, isto é, na cultura escolar, as obras literárias devem também fomentar o “gosto” pela leitura literária, promovendo “simultaneamente, a compreensão e a fruição de textos” (BRASIL, 2018a, p. 48). Tendo em vista a formação de leitores, objetivo central do trabalho com a literatura na escola, os editais estabelecem diferentes propósitos de acordo com as etapas da Educação Básica, seguindo os pressupostos da BNCC.

Na educação infantil, as obras literárias devem estimular “a curiosidade em relação à cultura escrita” e “propiciar familiaridade com livros e sua correta manipulação, ressaltando a diferença entre ilustrações e escrita”. No ensino fundamental, além de continuar estimulando a leitura de textos, deve-se “expandir, paulatinamente, o repertório de gêneros literários e temas”. No ensino médio, o trabalho com a literatura deve buscar “alargar o contato com diferentes gêneros e estilos”, a fim de “consolidar o desenvolvimento de leitores-fruidores” (BRASIL, 2018b, p. 30).

Assim, a descrição dos objetivos demonstra que a noção de leitores-fruidores está ligada também ao repertório progressivo de gêneros, temas e estilos. Tendo a formação de leitores como horizonte, os editais destacam especialmente a morfologia genérica e textual das obras, privilegiando o aspecto tecnicista dessa formação. Na condição de material de ensino, a dimensão social das obras literárias acaba sendo subordinada aos seus atributos formais. Nesse sentido, o discurso da dimensão cidadã da formação leitora é, em certa medida, demagógico, sendo mobilizado mais como recurso retórico do que como critério de análise e parâmetro para o ensino de literatura.

Ademais, há que se questionar ainda a própria noção de leitores-fruidores dada pela BNCC e replicada pelo PNLD Literário. Listada como uma das competências a serem desenvolvidas no contexto escolar, a fruição literária é entendida como “dimensão do conhecimento” que se

refere “ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 193).

Todavia, dentro do contexto do programa, a noção de leitor-fruidor parece replicar a premissa lockiana da instrução pela diversão, conforme discuto no primeiro capítulo desta dissertação. Vale lembrar que a filosofia iluminista do entretenimento como estratégia para a educação influenciou a criação de modelos literários nos quais elementos lúdicos eram empregados como forma de atenuar conteúdos didáticos e lições de moral. Em certa medida, a literatura nesses casos se torna apenas um pretexto para a doutrinação de crianças e jovens.

Outro aspecto importante sobre a dimensão do prazer associado à leitura é discutido por Britto (2003). Segundo o pesquisador, a leitura como fonte de prazer é imagem frequente nas campanhas de fomento e nas políticas de democratização do livro. Embora o deleite e o prazer possam ser associados à leitura literária, eles não devem ser entendidos como pressupostos da prática. “Não é certo que haja vínculo entre leitura e prazer. Ao contrário, a leitura muitas vezes exige esforço e concentração intensos, é cansativa, é feita por obrigação (e também não há nada de errado que seja feita assim)”, defende Britto (2015, p. 135).

Colocar o prazer como dimensão central da formação leitora e associar a literatura a “formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento” (BRASIL, 2017, p. 85) é uma postura bastante reducionista. Mais do que isso, tal postura responde a uma lógica liberal que submete a educação às leis do mercado. Esvazia-se o potencial político da prática leitora, reduzindo-a a fonte de entretenimento ou a instrumento de capacitação à ordem prática. Assumir a importância da leitura para além da pedagogia liberal implica “reconhecer eticamente que a experiência estética se justifica pela possibilidade de uma vida que se humanize ao transcender o imediato, ainda que não resulte em prazer ou felicidade” (BRITTO, 2015, p. 14).

Ademais, o programa defende a fruição como elemento-chave do processo de humanização oportunizado pela literatura. Nesse aspecto, vale retomar a reflexão feita por Candido em seu célebre ensaio “O direito à literatura”. Em seu texto, o crítico afirma que a força humanizadora dessa expressão artística está em sua capacidade de confirmar “o homem em sua humanidade” (2011, p. 177), justamente porque ela nasce do impulso humano da

fabulação e se configura como projeção de nossas experiências. A função humanizadora de que trata *Candido* não pode, no entanto, ser confundida com um atributo edificante ou moralizador, capaz de engrandecer os sujeitos ou as sociedades das quais fazem parte. “Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta” (CANDIDO, 1972, p. 805). O que a literatura nos oferece é a possibilidade de uma formação dialética, de ao mesmo tempo contemplar e indagar, de suspender a realidade e de confrontá-la.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que o potencial transformador da literatura não é um atributo imanente ao texto ou ao ato de ler. O valor civilizatório da leitura literária não pode ser dado por princípio, deve antes ser historicizado. Assim reflete Britto:

Ler é ‘verbo transitivo’ e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que indagar também sobre os objetos sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc. (BRITTO, 2015, p. 66).

Soares (2005) chama atenção também para o fato de que o processo de leitura, complexo e multifacetado por natureza, depende do que se lê e dos objetivos de quem lê. Por isso, defende que “é preciso dar complemento ao verbo ler quando se avalia a leitura (...) e quando se pretende desenvolver práticas sociais de leitura, responsabilidade sobretudo da escola e dos professores” (SOARES, 2005, p. 31). O valor da leitura condiciona-se a uma dinâmica complexa, que vai do texto ao sujeito-leitor e às estruturas sociais. Sendo assim, o discurso da literatura como bem humanizador adotado pelo PNLD Literário, ao ignorar todos esses elementos, acaba por se configurar como “proselitista”. O termo, empregado por Britto (2003) para se referir a determinadas campanhas de incentivo à leitura, descreve a maneira dogmática e mistificada com que a leitura literária muitas vezes é mobilizada. Trata-se de um discurso que apaga as relações histórico-sociais nas quais se inscreve a prática de leitura, atribuindo-lhe um valor mítico e salvacionista ao modo dos discursos religiosos.

Acerca da avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD Literário, o texto introdutório da seção “Critérios para a Avaliação de Obras Literárias” define quatro pilares de análise. São eles: 1) Qualidade do texto; 2) Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 3)

Projeto gráfico-editorial; e 4) Qualidade do Manual do Professor (BRASIL, 2018a, p. 48; BRASIL, 2018b, p. 31).

O primeiro ponto determina que serão avaliadas “as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem”, o que se traduz nos seguintes aspectos: “exploração de recursos expressivos da linguagem; consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; adequação da linguagem aos estudantes; e desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão” (BRASIL, 2018a, p. 49; BRASIL, 2018b, p. 31). Nesse sentido, a qualidade das obras literárias é definida sobretudo em termos formais, embora a figura do leitor ainda esteja no horizonte por meio do critério de “adequação aos estudantes”. O que o programa entende como adequado não é definido, no entanto.

Seguindo a abordagem textual, os documentos descrevem os atributos formais a serem avaliados, de acordo com os gêneros literários. Para textos narrativos, são previstas propriedades como coerência, complexidade de ambientação e caracterização dos personagens. Os editais incluem também como critério “o cuidado com a correção e a adequação do discurso dos personagens às variáveis de natureza situacional e dialetal” (BRASIL, 2018a, p. 49; BRASIL, 2018b, p. 31), aproximando-se novamente das ideias de mimese/representação, tal qual descreve Chiappini (2005).

Para textos em verso, os documentos preveem características como “ampla exploração das propriedades melódicas e dos aspectos imagéticos”, além de “diferentes graus de complexidade e inventividade na linguagem” (BRASIL, 2018a, p. 49; BRASIL, 2018b, p. 32). Reforça-se assim a concepção de poesia como construção formal e autônoma, sem vinculação com a realidade social. No caso de romances gráficos, o programa estabelece como critério a “adequada relação entre texto e imagem, bem como as possibilidades de leitura das narrativas visuais” (BRASIL, 2018a, p. 49; BRASIL, 2018b, p. 32). Trata-se, mais uma vez, de um aspecto formal e bastante genérico, já que os documentos não definem o que se entende por “relação adequada”.

Enquanto o Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020), destinado aos anos finais do ensino fundamental, atém-se a aspectos formais para descrever o critério “Qualidade do Texto”, o Edital de Convocação 02/2018 (PNLD 2018) demonstra uma ampliação desse entendimento.

Além de identificar as características relativas à linguagem e à forma, o documento retoma a concepção social da literatura ao tratar de questões como diversidade de autorias e representações, como mostra o excerto abaixo:

Dessa forma devem ser contemplados diversos contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais etc. (BRASIL, 2018b, p. 31).

Voltando-se para o leitor e para as demandas da formação escolar, os documentos ressaltam atributos como “capacidade de motivar a leitura e a exploração artística dos temas” (BRASIL, 2018b, p. 31). Nesse aspecto, pode-se dizer que a literatura para crianças e jovens afasta-se de outros sistemas literários, em especial o canônico (que se diz “puramente artístico”), uma vez que é lhe é atribuída finalidade pedagógica.

Essa dimensão pedagógica também pode ser observada na descrição do segundo critério de avaliação das obras literárias, a adequação de categoria, tema e gênero literário. Seguindo as proposições expressas na seção “Das Características das Obras”, ambos os editais estabelecem que os livros literários inscritos devem ser classificados de acordo com idioma (português ou inglês), categoria, tema(s) e gênero literário. Os documentos também determinam que a análise será feita em consonância com a BNCC e as Diretrizes e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

As categorias referem-se às etapas da Educação Básica (ano escolar) e às respectivas faixas etárias dos estudantes. Os editais determinam que, no ato da inscrição, os editores devem indicar a que categoria pertence a obra inscrita. Estabelece-se ainda que a avaliação pedagógica levará em conta a adequação da obra à faixa etária em questão. Além disso, as obras podem vincular-se a um ou mais temas, os quais também devem ser “claramente especificados” na inscrição (BRASIL, 2018b, p. 51). Os documentos oferecem uma lista de temas pré-determinados de acordo com cada uma das categorias previstas. Os editores também podem indicar outros temas além dos propostos pelos editais. Nesse caso, o novo tema “deve ser nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a qual pertence” (BRASIL, 2018b, p. 51).

Nos quadros a seguir, reproduzo as categorias e temas conforme previstos pelos editais na seção “Das Características das Obras”:

Quadro 4: Temas e categorias do PNLD 2020

<b>EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 (PNLD 2020)</b>	
<b>CATEGORIA</b>	<b>TEMAS</b>
<p>Categoria 1: obras literárias voltadas para os estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.</p>	<p>a. Autoconhecimento, sentimentos e emoções;                      b. Família, amigos e escola;                      c. O mundo natural e social;                      d. Encontros com a diferença;                      e. Diálogos com a história e a filosofia;                      f. Aventura, mistério e fantasia;                      g. Outros temas</p>
<p>Categoria 2: obras literárias voltadas para os estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.</p>	<p>a. Cultura digital no cotidiano do adolescente;                      b. Conflitos da adolescência;                      c. Encontros com a diferença;                      d. Sociedade, política e cidadania;                      e. Diálogos com a história e a filosofia                      f. Ficção científica, mistério e fantasia;                      g. Outros temas.</p>

Fonte: BRASIL, 2018a.

Quadro 5: Temas e categorias do PNLD 2018

<b>EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2018 (PNLD 2018)</b>	
<b>CATEGORIA</b>	<b>TEMAS</b>
<p>Categoria 1 (Creche 1): obras literárias voltadas para as crianças de 0 a 1 ano e seis meses.</p>	<p>a. Descoberta de si;                      b. A casa e a família;                      c. O mundo natural e social;                      d. Outros temas.</p>
<p>Categoria 2 (Creche II): obras literárias voltadas para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.</p>	<p>a. Descoberta de si;                      b. Família, amigos e escola;                      c. O mundo natural e social;                      d. Diversão e aventura;                      e. Outros temas.</p>
<p>Categoria 3 (Pré-escola): obras literárias voltadas para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.</p>	<p>a. Descoberta de si;                      b. Família, amigos e escola;                      c. O mundo natural e social;                      d. Diversão e aventura;                      e. Outros temas.</p>

<p>Categoria 4: obras literárias voltadas para os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>a. Descoberta de si; b. Família, amigos e escola; c. O mundo natural e social; d. Diversão e Aventura; e. Outros temas.</p>
<p>Categoria 5: obras literárias voltadas para os estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.</p>	<p>a. Autoconhecimento, sentimentos e emoções; b. Família, amigos e escola; c. O mundo natural e social; d. Encontros com a diferença; e. Diversão e aventura; f. Outros temas.</p>
<p>Categoria 6: obras literárias voltadas para os estudantes do 1º ao 3º anos do Ensino Médio.</p>	<p>a. Projetos de vida; b. Inquietações das Juventudes; c. O jovem no mundo do trabalho; d. A vulnerabilidade dos jovens; e. Cultura digital no cotidiano do jovem; f. Bullying e respeito à diferença; g. Protagonismo juvenil; h. Cidadania; i. Diálogos com a sociologia e a antropologia; j. Ficção, mistério e fantasia; k. Outros temas.</p>

Fonte: BRASIL, 2018b.

Ademais, a seção “Critérios para a Avaliação de Obras Literárias” apresenta quadros de referência nos quais são descritos os enfoques esperados para cada tema proposto. Por exemplo, o Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020) descreve o seguinte enfoque para o tema “Autoconhecimento, sentimentos e emoções” da categoria 1 (6º e 7º anos do Ensino Fundamental): “Percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor.” (BRASIL, 2018a, p. 51). Assim, além de definir temáticas de acordo com a faixa etária/ano escolar, os editais também determinam a maneira como esses assuntos devem ser abordados pelas obras literárias.

Essas determinações representam uma visão bastante limitada e limitadora da literatura. Em primeiro lugar, elas sugerem que existem temas adequados para distintas faixas etárias, um pressuposto bastante criticado, tanto nos estudos literários quanto nas pesquisas sobre infância. Poderíamos questionar, por exemplo, por que o tema “Encontros com a diferença”, cujo enfoque recomendado pelo edital relaciona-se às ideias de empatia e respeito pela diversidade, só é indicado a partir do 4º ano do Ensino Fundamental? O que torna esse tema

inadequado para crianças de idade inferior aos nove anos? Se levarmos em conta somente as habilidades cognitivas dos estudantes, essa determinação não parece fazer sentido, uma vez que pesquisas empíricas indicam que a capacidade de empatia começa a se desenvolver por volta dos quatro anos de idade (NIKOLAJEVA, 2013). Além disso, não há contraindicações para a abordagem de temas como esse com crianças menores. Pelo contrário, considerando que a empatia é uma habilidade socialmente desenvolvida, o contato com textos que evoquem tal sentimento poderia ser recomendado desde a primeira infância.

Ainda tomando o tema “Encontros com a diferença” como exemplo, poderíamos ir mais além ao assumir que toda obra literária se encaixaria nessa categoria temática, uma vez que a literatura estabelece pontes entre diferentes pessoas e culturas. Como bem coloca María Teresa Andruetto (2017, p. 28), “De um extremo a outro da escrita e da leitura, há pessoas que se encontram, e esse momento que a leitura oferece é uma ponte na qual se encontram subjetividades que, como sabemos, podem inclusive ser de séculos, culturas e línguas diferentes”. Se entendemos que é próprio da leitura literária promover o encontro entre distintas subjetividades ou, nas palavras da autora, entre “as condições de humanidade de uma cultura” (ANDRUETTO, 2017, p. 28), a existência de uma categoria temática como a descrita pelo edital perde sentido, sobretudo quando limitada a apenas algumas etapas da Educação Básica.

Assim, o que se coloca em xeque aqui é mais do que a possível adequação dos temas a determinadas faixas etárias. Antes de mais nada, é preciso discutir se é de fato pertinente categorizar a literatura por temas e o que essa categorização tem a nos dizer acerca da concepção de obra literária promovida pelo PNLD Literário. Ao estabelecer como critério de análise a vinculação dos livros inscritos a um ou mais temas, o programa acaba reduzindo a literatura a uma mensagem ou ao meio pelo qual essa mensagem pode ser transmitida. A literatura infantil e juvenil, dentro do escopo dos editais do PNLD Literário, é portanto compreendida como instrumento para transmissão de conteúdos considerados apropriados para a infância e a juventude. De certo modo, essa compreensão replica antigos modelos literários nos quais os recursos da ficção e da literatura são empregados como forma de amenizar ou de camuflar conteúdos didáticos. Esse é o caso dos modelos descritos por Shavit (1986) como moralista e instrutivo, ambos baseados nos princípios iluministas, conforme descrito no primeiro capítulo deste trabalho.

A redução da literatura a um conjunto de temas pode ser vista ainda como uma tentativa de “literatizar” o escolar, conforme descreve Soares (2001). Ao discutir a escolarização da literatura, isto é, o processo pelo qual a escola apropria-se da literatura para atender aos seus objetivos educativos, a pesquisadora reflete sobre como certas práticas podem deturpar as obras literárias, transformando-os em meros pretextos para a abordagem de conteúdos programáticos. Essa escolarização, que Soares caracteriza como inadequada, pode ser medida pelas escolhas dos textos (limitação de obras, gêneros e autorias, por exemplo), pela maneira como esses são apresentados aos estudantes (muitas vezes apenas fragmentos retirados do seu contexto original) e pelas práticas de leitura propostas (por exemplo, exercícios gramaticais ou discussões moralizantes). Acerca dessas práticas, a pesquisadora conclui:

Os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da literatura infantil não conduzem à percepção do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. (SOARES, 2001, p. 43)

Ao centrar-se nos temas e nos conteúdos escolares em detrimento do modo como esses são veiculados, a escolarização inadequada acaba desvirtuando as obras literárias e promovendo um uso informativo delas. A literatura deixa de ser um objeto de estudo em si e passa a ser utilizado como um material cuja função é auxiliar os professores no ensino de conteúdos e na transmissão de valores, estes sim considerados importantes. Da mesma forma, ao estabelecer como obrigatória a vinculação das obras inscritas a temas, tornando a sua “adequação” um dos critérios de análise, os editais do PNLD Literário demonstram que o objetivo do programa não é promover a literatura na escola, mas tornar literário o escolar.

Ainda que o edital esclareça que “não serão selecionadas obras predominantemente didáticas ou que contenham teor doutrinário” (BRASIL, 2018a, p. 50), o que se observa nas demais proposições do documento é bem diferente disso. Na verdade, pode-se dizer que o programa sugere um uso *paradidático* da literatura. De acordo com Munakata (1997), são paradidáticas as obras produzidas para o mercado escolar cujo intuito é complementar (ou substituir) os livros didáticos. Assim define o pesquisador:

livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando (MUNAKATA, 1997, p.103)

Segundo Munakata (1997), a classificação de livros como “paradidáticos” é uma invenção do mercado editorial brasileiro. Trata-se de categoria que não se define *a priori* por suas características intrínsecas, mas que assim se configura pela circulação. São portanto paradidáticos os livros classificados como tais pelas editoras e/ou pelo uso escolar. Nessa perspectiva, livros de literatura para crianças e jovens podem assumir a função de paradidáticos no contexto escolar na medida em que são utilizados como “instrumentos auxiliares do ensino” (MUNAKATA, 1997, p. 7)

Assim, ao afirmar que o PNLD Literário promove o uso paradidático da literatura, chamo atenção para a maneira como os critérios de avaliação propostos pelo programa apontam para a instrumentalização das obras literárias. A classificação por temas e a sua adequação aos anos escolares sugerem que o objetivo do edital é selecionar livros literários que sirvam de apoio para a abordagem dos conteúdos programáticos estabelecidos pela BNCC. Ainda que em outras proposições apareçam critérios ligados à “literariedade”, à textualidade ou à função social das obras, a tematização revela uma concepção de literatura que a coloca a serviço dos outros componentes curriculares, desempenhando função auxiliar ou complementar. Além disso, o programa também promove o cerceamento da criação literária na medida em que indica não apenas os temas, como também as perspectivas e abordagens esperadas.

Ainda sobre o critério de adequação da obra ao(s) tema(s) e categoria indicados na inscrição, o Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020) prevê que a seleção “será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras.” (BRASIL, 2018a, p. 50). Especificamente nesse ponto o documento adota uma abordagem contextual tal qual definida por Chiappini (2005), ou seja, uma abordagem que enfatiza a relação da literatura com o contexto social. Entretanto, se considerarmos todo o texto referente a esse critério de análise, não se pode dizer que haja predominância da abordagem contextual, tampouco da dimensão textual, já que esta praticamente não é mencionada. O que se observa aqui é uma sobreposição da dimensão pedagógica às demais.

Dito de outro modo, o critério de avaliação acima descrito revela uma concepção de literatura para crianças e jovens que se afasta das categorias teóricas propostas por Chiappini (2005), aproximando-a mais do conceito de material paradidático definido por Munakata (1997) que de literatura propriamente. Ao priorizar os propósitos pedagógicos em detrimento do que as correntes da teoria literária entendem por literatura (seja a partir de abordagem textual ou contextual), o programa acaba contribuindo para o afastamento da literatura infantil e juvenil do campo artístico-literário, uma vez que este pressupõe a autonomia dos textos em relação a dimensões de outra ordem (BOURDIEU, 1996).

Em relação ao gênero literário, o Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020) estabelece seis categorias: a) poema; b) conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; c) romance; d) memória, diário, biografia, relatos de experiências; e) obras clássicas da literatura universal; f) livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos (BRASIL, 2018a, p. 5). No Edital de Convocação 02/2018 (PNLD 2018) soma-se ainda um último gênero denominado “livro-brinquedo” (BRASIL, 2018b, p. 5). Repete-se, portanto, o modelo elaborado pelo PNBE, acolhendo desde gêneros mais tradicionais a outros que historicamente estiveram à margem do sistema literário, como é o caso dos textos da tradição popular, dos livros de memória, diários, biografias, e também dos livros de imagens e histórias em quadrinhos.

A incorporação desses gêneros pode ser entendida como parte de um movimento contemporâneo de ampliação do conceito de literatura, tal qual descreve Chiappini (2005). Sob grande influência dos chamados Estudos Culturais (a exemplo de Hall, 2016) esse movimento parte do questionamento do cânone ocidental, ressaltando os aspectos políticos envolvidos nessa questão, e busca “reformular o *corpus* do que se considera literatura a partir do confronto com uma produção cultural que se realiza nas margens” (CHIAPPINI, 2005, p. 254). Observa-se assim a incorporação de autorias marginais (mulheres, negros, indígenas, pessoas LGBTQIA+) e também de gêneros não-canônicos, a exemplo da narrativa popular oral.

Entretanto, é preciso fazer uma ressalva aqui sobre as distinções entre os campos literários infantil e juvenil e o adulto. Muitos desses gêneros considerados periféricos e de menor valor artístico pelo campo literário adulto têm grande relevância para o campo infantil e juvenil,

alguns deles ocupando uma posição central nesse sistema. A história da literatura para crianças e jovens nos mostra, por exemplo, que o desenvolvimento do campo estruturou-se, em grande medida, sobre a apropriação de gêneros da tradição oral e popular, como é o caso dos contos de fadas e das fábulas.

Da mesma forma, os gêneros literários que compõem as chamadas narrativas de vida, tais como os livros de memórias, diários e (auto)biografias, também são bastante significativos para o campo. Esses textos, cada vez mais populares entre crianças, jovens e adultos, são menos frequentes no sistema canônico adulto, ao passo que muitos deles são considerados “clássicos” da literatura infantil e juvenil. *O diário de Anne Frank* (1947) e, no Brasil, o livro *Minha Vida de Menina* (1942), de Helena Morley, são exemplos disso.

As imagens também cumprem papel importante no campo infantil e juvenil. Como aponta Van der Linden (2011), as primeiras publicações para esse público eram compostas quase exclusivamente por texto verbal. As ilustrações, quando apareciam, tinham um valor secundário e o seu papel era mais decorativo que narrativo propriamente. Entretanto, elas se tornaram espacialmente e semanticamente mais significativas à medida que o campo foi se desenvolvendo. Alguns dos gêneros mais populares da literatura para crianças e jovens hoje são resultado das possibilidades de combinação entre essas duas linguagens, como é o caso dos livros com ilustração, os livros ilustrados e os livros de imagem<sup>45</sup>.

Se os livros com ilustração e os livros ilustrados são usualmente adotados pelas escolas (especialmente nos segmentos iniciais da Educação Básica), os livros de imagem e os quadrinhos são bem menos frequentes. Estes raramente figuram no que Paulino (2004) define como cânone escolar, isto é, autores, gêneros e obras literárias que se tornaram hegemônicos no contexto escolar. Uma possível explicação é a primazia da palavra escrita sobre a imagem. Mesmo considerando a crescente importância da linguagem visual na sociedade contemporânea, ainda predomina uma relação hierárquica entre elas que garante à linguagem verbal maior prestígio no campo da educação.

---

<sup>45</sup> De acordo com Van der Linden (2011, p. 24) o termo “livros com ilustração” refere-se às obras que apresentam um texto “espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido” e é acompanhado de ilustrações. Já o termo “livros ilustrados” diz respeito às obras em que as ilustrações são preponderantes e a narrativa se apresenta de maneira articulada entre textos e imagens, ou seja, ambos são igualmente imprescindíveis para a construção de sentido. Os “livros de imagem” (também chamados “livros-imagem”) são aqueles em que o sentido é construído exclusivamente pelas imagens.

Desse modo, a inclusão de tais gêneros nos editais de convocação do PNLD Literário (e anteriormente do PNBE) têm grande importância simbólica, uma vez que os programas governamentais de compras de livros funcionam como instâncias de legitimação para o campo literário infantil e juvenil brasileiro. Além disso, essa inclusão indica que as discussões sobre a ampliação do conceito de literatura têm afetado também o cânone escolar. A própria BNCC prevê a diversidade de gêneros literários no ensino de língua portuguesa para todos os segmentos de ensino, sob a justificativa de que esses são “representativos da diversidade cultural e linguística” e contribuem para a ampliação do repertório artístico e literário dos estudantes (BRASIL, 2017, p. 96).

O terceiro critério de avaliação das obras literárias diz respeito ao projeto gráfico-editorial. Assim determinam ambos os editais:

O projeto gráfico-editorial deverá apresentar equilíbrio entre texto principal, textos complementares e intervenções gráficas, como as ilustrações, quando houver. Deverá garantir condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s); do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, qualidade do papel e impressão. (BRASIL, 2018a, p. 38; 2018b, p. 52).

Entende-se por projeto gráfico-editorial o conjunto de elementos que definem a concreção visual (tipografia, espaçamento e alinhamento do texto, intervenções gráficas) e material (qualidade do papel e da impressão) de um texto. Nota-se, no entanto, que a avaliação do projeto gráfico-editorial não leva em conta a sua dimensão conceitual e simbólica, isto é, o seu potencial expressivo em relação ao projeto estético-literário das obras. Em vez disso, os editais dão destaque para características como legibilidade e equilíbrio que, embora importantes, revelam um entendimento bastante reducionista, cuja ênfase está apenas na função pragmática atribuída ao design, na sua funcionalidade.

Conforme descreve Denis (2000), o design gráfico de um livro abrange tanto um nível mais abstrato (planejamento, concepção, projeto) quanto um mais estrutural (configuração, forma, registro). A própria etimologia da palavra design já põe em evidência a dupla dinâmica desse ofício: *designare*, no latim, significa tanto desenhar quanto designar. Assim, ao realizar o planejamento das características gráficas e visuais de uma obra, o designer não apenas indica o detalhamento técnico da publicação, levando em consideração o seu aspecto funcional,

como também imputa-lhe significados, tendo em vista a experiência estética que deseja proporcionar.

Moraes (2008) explica essa dupla dimensão do projeto gráfico fazendo uma comparação entre o design e a arquitetura. Ele explica que um projeto arquitetônico engloba tanto uma ideia de casa quanto uma ideia de morar nesse ambiente particular. De forma análoga, o projeto gráfico de uma publicação apresenta não apenas um esboço material dessa obra como também uma proposta de leitura que ganha vida a partir da sua composição gráfica:

o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um balanço entre texto escrito e a imagem, para que, juntos, componham e conduzam a narrativa (MORAES, 2008, p. 49-50).

Elementos da composição gráfica, como tipo de papel, tipo de letra, formato e layout, não só dão ao livro uma concreção material, como sugerem também um percurso de leitura. Como assinala Hendel (2003, p. 11), “Cada escolha feita por um designer causa algum efeito sobre o leitor.” Por mais sutis que sejam (e, em muitos casos, invisíveis para o leitor), essas escolhas interferem na experiência de leitura e ganham dimensão interpretativa à medida que o sujeito se apropria do objeto.

Assim, ao eleger como foco da análise do projeto gráfico-editorial aspectos funcionais e utilitários como “legibilidade”, o PNLD Literário demonstra um entendimento que, de certa maneira, empobrece o trabalho de criação gráfica, já que promove o apagamento de sua dimensão interpretativa, criadora e simbólica. Essa perspectiva, que imputa ao design um esvaziamento do ponto de vista da significação, é ainda mais notável no Anexo II de ambos os editais, onde são descritas as especificações técnicas das obras. Além de determinar sua estrutura editorial (por exemplo, quais informações devem constar na capa e na folha de rosto) – uma exigência que já aparecia em editais anteriores –, o programa estabelece um padrão gráfico para todos os livros literários inscritos, que vai desde os formatos admitidos ao papel (tipo, gramatura, alvura) e acabamento (revestimento e encadernação) a serem utilizados.

A título de comparação, reproduzo o texto integral relativo às especificações técnicas de obras impressas do Edital de Convocação 03/2014 do PNBE 2015:

- 1.1. Na 1ª capa: o título da obra e subtítulo, quando houver, o(s) nome(s) do(s) autor(es), inclusive o do(s) tradutor(es) e o nome do editor (razão social) detentor dos direitos autorais e/ou seu nome fantasia e/ou marca/selo.
- 1.2. Na folha de rosto e/ou no seu verso: ficha catalográfica e ISBN.
- 1.3. Excepcionalmente, no caso em que o projeto gráfico original da obra não permitir, será aceita a identificação prevista no subitem 1.2 deste anexo, na 2ª, 3ª ou 4ª capa, na falsa folha de rosto (verso) ou nas páginas finais do livro.
- 1.4. Na 3ª capa: CD ou DVD, caso a obra apresente formato em LIBRAS. (BRASIL, 2015, p. 26)

Além de se limitar à exigência de informações editoriais, como autoria, ficha catalográfica e ISBN, o documento ainda reconhece que a localização desses dados pode alterar em função do projeto gráfico de cada obra. Os editais de convocação do PNLD Literário, por sua vez, apresentam texto muito mais extenso e detalhado que o do PNBE acima reproduzido.

À exceção dos títulos destinados à Educação Infantil, todas as obras literárias inscritas no PNLD Literário 2018 e 2020 devem apresentar um dos três tamanhos e formatos prescritos: 205 mm x 275 mm, 270 mm x 270 mm ou 135 mm x 205 mm. O papel utilizado na capa deve ser o mesmo para todas as obras, enquanto o papel do miolo varia de acordo com a categoria na qual o livro foi inscrito. Por exemplo, para as categorias 4 e 5 do Edital 02/2018 (PNLD 2018), deverá ser utilizado “Papel revestido couchê fosco branco de gramatura entre 76,8 g/m<sup>2</sup> e 83,2 g/m<sup>2</sup>”, já para a categoria 6 o documento indica “Papel branco de pasta química ou pasta de alto rendimento de gramatura entre 72 e 78 g/m<sup>2</sup>” (BRASIL, 2018b, p. 27). Quanto à encadernação, os documentos estabelecem os possíveis acabamentos de acordo com o número de páginas das obras. Livros com até 48 páginas deverão apresentar lombada tipo canoa e grampeamento, já os livros com mais páginas devem ter lombada quadrada e devem ser costurados ou colados. Os editais chegam a descrever até mesmo o tipo de grampo, cola e linha a serem utilizados.

Mais uma vez, assusta a arbitrariedade dessas exigências, que não encontram qualquer respaldo teórico. Com que argumento justifica-se, por exemplo, a mudança de gramatura e de alvura dos papéis em função das categorias previstas pelos editais? Ou por que só são admitidos formatos retangulares em orientação vertical ou retrato (altura maior que largura) e não em orientação horizontal ou paisagem (largura maior que altura)? Quando questionado, o FNDE/MEC argumentou que a padronização visa “facilitar a negociação e a logística desses

materiais”, além de reduzir os custos de produção<sup>46</sup>. Ainda que o argumento econômico possa ser relevante, a natureza dessas determinações continua sendo bastante questionável do ponto de vista simbólico.

Além disso, esse debate já havia sido feito anteriormente, à época em que o PNBE coordenou os projetos Literatura em Minha Casa e Palavras da Gente. Tais projetos consistiram na compra e distribuição de coleções feitas exclusivamente para o programa. Nos editais de convocação referentes a esses projetos, o FNDE/MEC tornou públicas, dentre outras coisas, as especificações técnicas e editoriais de cada coleção, determinando desde o formato, à composição tipográfica, cores, tipo de papel, acabamentos e outras minúcias. De acordo com Mesquita (2010), essas exigências foram duramente criticadas justamente porque impunham um padrão bastante limitado para as coleções, prejudicando a bibliodiversidade nas escolas. Após a reformulação do PNBE em 2004, extinguiu-se a compra de coleções compostas exclusivamente para o programa e a padronização dos projetos gráfico-editoriais. Assim, a retomada de tais exigências pelo PNLD Literário representa um retrocesso nas políticas públicas de distribuição de obras literárias e nas ações de promoção da literatura infantil e juvenil no país.

Quando estabelecidas a priori, sem qualquer relação com o conteúdo que veiculam, as especificações físicas de uma obra são secundarizadas, esvaziadas de sentido. Paradoxalmente, ao determinar as características materiais das obras, o programa acaba operando uma desmaterialização da literatura, sugerindo que os textos independem de seus suportes materiais, já que podem se enquadrar, sem prejuízos, em especificações pré-estabelecidas. A padronização arbitrária não faz outra coisa senão impor uma dissociação entre conteúdo e forma, como se a última fosse dispensável do ponto de vista interpretativo. Tal perspectiva vai na contramão do que vem sendo discutido no campo acadêmico e na esfera criativa.

---

<sup>46</sup> Abaixo-assinado pede revisão dos editais para compra de livros literários. *PublishNews*, 12 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2018/04/12/abaixo-assinado-pede-revisao-dos-editais-para-compra-de-livros-literarios>> Último acesso em: 13 set. 2020.

Em uma imagem bastante poética, Moraes (2008) evidencia a dupla natureza dos livros, dividindo-os em uma instância de ordem material (corpo) e um conteúdo (alma) – instâncias estas que se ligam e se modificam dialeticamente:

o objeto chamado livro tem um corpo, isto é, forma, tamanho, cor, tato, cheiro (por que não?) etc, que é como ele se apresenta para nós, aos nossos sentidos. Mas ele também vai ser lido. Seu conteúdo, o qual chamei de alma, vai ser revelado à medida que percorremos seu texto, vemos suas imagens, passamos suas páginas, adentramos seu interior, sua atmosfera, os caminhos que ele nos propõe imaginar (MORAES, 2008, p. 49).

Já o historiador Roger Chartier argumenta que “O significado do texto, seja canônico ou comum, depende das formas que o tornam possível de ler, ou seja, das diferentes características da materialidade da palavra escrita” (CHARTIER, 2014, p. 20). Assim, se queremos compreender os significados que os leitores atribuem aos textos (literários ou não), é preciso considerar os dispositivos por meio dos quais estes são veiculados. Tais dispositivos apresentam, em sua materialidade, inúmeros recursos expressivos que atuam no processo de leitura, mediando a relação leitor/texto.

Vale mencionar ainda que o Anexo II estabelece critérios diferentes para as obras destinadas à Educação Infantil. O Edital de Convocação 02/2018 (PNLD 2018) desobriga as categorias 1, 2 e 3 das exigências técnicas descritas anteriormente, sendo estas válidas apenas para as categorias correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio. Uma possível interpretação de tal determinação é que, para o programa, a leitura na primeira infância se configura como uma prática predominantemente sensorial, o que confere à materialidade relevância para a experiência visual-tátil dos leitores. Por essa razão, a diversidade de formatos e materiais não só é aceita, como recomendada. No entanto, à medida que crescem os leitores, os livros passam por um processo de desmaterialização; as obras literárias passam a ser vistas mais como um texto verbal que como uma unidade de significação construída a partir da relação entre elementos verbais, visuais e materiais.

Do ponto de vista da criação literária, essa concepção desmaterializada da literatura contribui para o empobrecimento e para a desvalorização do trabalho autoral dos profissionais responsáveis pelo projeto gráfico-editorial, a exemplo de editores, designers e ilustradores. Além disso, tal perspectiva suscita uma divisão artificial entre trabalho criativo (ligado à instância de autoria) e trabalho técnico, sendo este supostamente isento de camadas

simbólicas. Essa divisão, no entanto, não corresponde à realidade da dinâmica do campo literário-editorial. Toda obra literária é resultado “da integração, adequada e eficiente, entre os vários sujeitos que participam de sua realização” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2017, p. 30). Como produto cultural e simbólico, os livros são fruto do encontro entre diversas subjetividades, todas elas fundamentais para a experiência estético-literária proporcionada pela leitura.

Por fim, cabe questionar ainda as implicações das determinações técnicas descritas no Anexo II do ponto de vista social. Ora, ao exigir que editores adaptem seus livros às exigências dos editais, não estaria o PNLD Literário aprofundando as desigualdades de acesso a esses bens culturais? Sob a justificativa de redução de custos, o programa propõe que as escolas públicas brasileiras recebam obras simplificadas, de qualidade gráfica inferior à dos livros disponíveis no mercado. Enquanto leitores de maior poder aquisitivo podem, potencialmente, adquirir as obras tal qual foram concebidas originalmente pelos seus criadores através de livrarias, os leitores da rede pública de ensino receberão um subproduto, uma versão que fora modificada para atender às demandas do programa. A essas crianças é negado o direito a uma produção editorial diversa em sua materialidade, uma produção que explora criativamente e de distintas maneiras todos os componentes de um livro, do texto ao papel de impressão.

Retomando os critérios de análise do projeto gráfico-editorial, os editais de convocação mencionam ainda a avaliação do chamado “material de apoio paratextual”, cuja presença nas obras destinadas aos estudantes é obrigatória. Assim preveem os documentos:

Deverá ser apresentado material de apoio paratextual, em formato de anexo, no mesmo volume da obra principal, contendo informações que: (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura e (3) justifiquem a pertinência da obra ao seu respectivo tema. Essas informações devem enriquecer o projeto gráfico-editorial e oferecer subsídios, nos termos da BNCC, que “por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras [...] e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção [...], por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética” (BRASIL, 2017, p. 155). (BRASIL, 2018a, p. 38; 2018b, p. 52).

A inclusão de paratextos que contextualizam autores e obras é prática recorrente no campo editorial, tanto em livros destinados ao público adulto quanto infantil. Um exemplo disso são as biografias que costumam aparecer nas últimas páginas dos livros ou em suas orelhas.

Assim, a exigência de tal conteúdo por parte dos editais parece razoável. Entretanto, os documentos vão além ao exigir também informações que “motivem o estudante para leitura” e que “justifiquem a pertença da obra ao seu respectivo tema” (BRASIL, 2018a, p. 38; 2018b, p. 52). Para entender as possíveis repercussões dessas exigências, consideremos a definição de paratextos editoriais dada por Genette (2009):

[os paratextos editoriais] o cercam e o prolongam [o texto], exatamente para apresentá-lo, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais forte: para torná-lo presente, para garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro. (GENETTE, 2009, p. 9).

Trata-se, portanto, de um conjunto de elementos agregados ao texto e que lhe conferem o estatuto de livro. Conforme argumenta Genette, um texto literário raramente se apresenta ao leitor “em estado nu”. Pelo contrário: ao se transformar em livro, o texto é acompanhado por diversas produções verbais e não-verbais, como título, indicação de autoria, formato e composição gráfica, prefácio, anexos etc, que o estruturam e lhe dão forma. Essas produções, normalmente de responsabilidade dos editores, possuem um caráter pragmático e estratégico. Ao apresentar uma intenção ou uma interpretação editorial, os paratextos agem sobre o público, direcionando sua leitura.

Uma vez que os paratextos presentes em uma obra são empregados no sentido de “garantir sua presença no mundo, sua ‘recepção’ e seu consumo”, tal qual definiu Genette (2009, p. 9), questiono que tipo de influência as informações paratextuais exigidas pelo PNLD Literário podem exercer sobre o leitor e sobre a própria natureza das obras inscritas. A necessidade de incluir, na materialidade dos livros, textos de caráter motivacional, bem como justificativas da vinculação do livro a temas específicos demonstra uma intenção paradidática no trabalho com a literatura. Mais uma vez, o programa parece transformar a literatura em mero pretexto para a transmissão de conteúdos programáticos ou em dispositivos para orientar crianças e jovens a se comportarem de determinada maneira. Nesse sentido, ainda que as obras apresentem um alto grau de elaboração estética, as informações paratextuais exigidas pelos editais contribuem para a transformação dos livros literários em meros materiais de apoio pedagógico.

O último critério de avaliação listado pelos editais de convocação do PNLD Literário diz respeito à “Qualidade do manual do professor digital” (2018b, p. 38). Trata-se de material

complementar em formato digital (PDF e vídeo-aula) produzido pelas editoras que, se inscrito, passa a ser considerado parte integrante da obra literária. O objetivo do manual, de acordo com programa, é auxiliar o trabalho docente, dando “suporte para uma maior contextualização e problematização da obra literária” (BRASIL, 2018b, p. 23). Assim descrevem os editais:

2.2.20. O material digital do manual do professor deve estar em consonância com a BNCC e ser composto por:

2.2.20.1. Material de apoio no **formato pdf** com informações que: (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura/escuta e (3) justifiquem a pertença da obra aos seus respectivos tema(s), categoria e gênero literário; e (4) subsídios, orientações e propostas de atividades para a abordagem da obra literária com os estudantes.

2.2.20.2. Material de apoio no **formato pdf** com orientações para as aulas de língua portuguesa ou língua inglesa (conforme idioma da obra literária) que preparem os estudantes antes da leitura das respectivas obras (material de apoio pré-leitura), assim como para a retomada e problematização das mesmas (material de apoio pós-leitura).

2.2.20.3. Material de apoio no **formato pdf** com orientações gerais para aulas de outros componentes ou áreas para a utilização de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem interdisciplinar;

2.2.20.3.1. Cada material em formato pdf deverá apresentar todos os seus elementos em um único arquivo, inclusive a capa.

2.2.20.4. Material audiovisual **tutorial/ vídeo-aula** que ofereça, aos professores, informações que (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura e (3) justifiquem a pertença da obra aos seus respectivos tema(s), categoria e gênero literário; e (4) subsídios, orientações e propostas de atividades para a abordagem da obra literária com os estudantes.

2.2.20.4.1. O material audiovisual deverá ter no mínimo 5 e no máximo 10 minutos; (BRASIL, 2018a, p. 6)<sup>47</sup>.

Após inúmeras críticas, a apresentação de manual do professor junto à obra literária foi tornada facultativa no Edital de Convocação 02/2018 (PNLD 2018), mas permaneceu obrigatória no Edital 01/2018 (PNLD 2020). No entanto, em ambos os editais a qualidade desse material complementar é listada como critério de avaliação das obras literárias. Os documentos indicam que será analisada a “consistência e coerência no que diz respeito às orientações pré e pós-leitura”, bem como a consonância com a BNCC (no caso da Educação Infantil e Ensino Fundamental) e com as Diretrizes e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a, p. 53).

---

<sup>47</sup> Os textos referentes ao manual de apoio ao professor são idênticos em ambos os editais, mudando-se apenas a enumeração dos itens, por isso a referência foi feita apenas ao Edital de Convocação 01/2018 (PNLD 2020).

Ainda sobre o manual, o Glossário do Edital 02/2018 explica que o material “Não se refere a um conjunto de regras sobre como interpretar e utilizar a obra”, mas que se trata de “recursos extras, facultativos, que devem servir como auxílio para o trabalho docente” (BRASIL, 2018b, p. 23). Apesar da retórica, as determinações do edital parecem mostrar o contrário. Na verdade, a própria denominação *manual* já sugere a natureza desse material e o que o programa espera dele. A escolha de vocabulário nesse caso é bastante simbólica. Além da ideia de “manual de instrução” evocada pelo nome, o texto determina que o material deve oferecer aos docentes *orientações* (e não sugestões) para o trabalho com os livros literários nas aulas de língua portuguesa e também nas demais disciplinas (o que o programa caracteriza como abordagem interdisciplinar). As orientações devem abranger tanto as discussões antes da leitura quanto o debate sequente.

Além disso, o programa destaca novamente a adequação das obras aos seus respectivos gênero, categoria e temas, o que reforça uma concepção instrumental da literatura, conforme discutido anteriormente. Essa concepção também pode ser notada pela ausência de requisitos relativos à dimensão estética dos livros. Espera-se que o manual contextualize o autor e a obra, motive os estudantes para a leitura, destaque temas e conteúdos e proponha atividades. Entretanto, em nenhum momento os editais mencionam que o material de apoio ao professor deve, de alguma maneira, abordar a formulação estética das obras ou sua “literariedade”.

Na esteira do pensamento de Foucault (1996), podemos dizer que esses manuais didáticos destinados ao professor encerram operações discursivas que visam regular a forma e as práticas de leitura em sala de aula, privilegiando sobretudo o seu uso didático. No texto *A ordem do discurso*, Foucault descreve como as relações de poder que atravessam as diversas esferas da sociedade se materializam no discurso a partir de procedimentos que buscam controlá-lo. Assim ele escreve:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1998, p. 8-9)

Ao impor a inscrição de manuais para o trabalho com a literatura, transformando-os em um dos critérios de avaliação das obras literárias, o programa demonstra uma tentativa de regular a prática docente e de controlar a recepção da literatura no contexto escolar. Evidentemente, os professores podem questionar ou se recusar a seguir esses protocolos de leitura. Mesmo assim, chama atenção o esforço de controle e ordenamento por parte do programa, que se materializa em operações discursivas como a escolha do vocabulário, o grau de detalhamento e o conteúdo das exigências, bem como a interdição do literário.

É preciso lembrar ainda que a elaboração dos manuais é de inteira responsabilidade das editoras. Ainda que possam contratar profissionais da área da educação para formulá-los, ao final são os editores que os aprovam e os submetem à avaliação do programa. Não é demais frisar que, como empresas, as editoras estão sujeitas a uma dupla lógica – a do mercado e a da arte. Suas decisões baseiam-se nas necessidades específicas do campo, necessidades essas que nem sempre coincidem com as demandas do campo escolar.

Também é válido lembrar que a distribuição de materiais complementares junto aos livros literários para crianças e jovens tornou-se prática recorrente no mercado editorial brasileiro nas décadas de 1980 e 1990. Em entrevista a Munakata (1997), o então editor da Ática João Guizzo relembra a “criação” do livro paradidático no Brasil, incluindo nessa categoria os livros de literatura destinados ao mercado escolar que passaram a ser acompanhados de material de apoio docente e discente:

Então a Ática lançou a linha de literatura brasileira clássica, de autores de domínio público, em edições muito simples, muito baratas: Inocência, Iracema, O Guarani, Machado de Assis e todos esses livros. E lançou o texto integral, rigorosamente cotejado com as edições originais da Biblioteca Nacional. Também o grande segredo foi que esses livros, esses textos integrais foram acompanhados de um caderno com suplementos de atividades para o aluno fazer, com uma orientação metodológica didática para o professor, além do que o professor passou a receber também esse suplemento de atividades com todas as respostas prontas. Esse fato, aliado ao preço bem acessível, tornou essa linha paradidática um grande sucesso. (GUIZZO apud MUNAKATA, 1997, p. 110).

De acordo com Munakata (1997), o que levou os editores a criarem essas linhas paradidáticas foi a percepção de uma carência de materiais de referência que auxiliassem o professor, bem como as frequentes críticas aos livros didáticos (considerados conservadores e limitados) e um suposto “despreparo” dos docentes. Beneficiando-se dessas carências, as editoras

(especialmente os grandes grupos editoriais como Ática, Contexto e FTD) investiram na criação de suplementos e cadernos de atividades que, conforme atesta Guizzo, contribuíram para transformar os paradidáticos em um sucesso comercial.

Entretanto, essa prática foi duramente criticada. Para muitos pesquisadores, os roteiros e protocolos de leitura dirigem os leitores a uma determinada interpretação, controlando portanto a recepção dos textos literários. Além disso, eles subestimam a realidade múltipla e diversa das salas de aula, uma vez que padronizam os percursos de leitura, e acabam desconsiderando o papel ativo do professor na formulação de seu plano pedagógico. Devido às críticas, a produção de manuais e suplementos de atividades tem se tornado prática cada vez menos usual no mercado editorial brasileiro. No entanto, podemos conjecturar que a exigência do “manual do professor” pelo PNLD Literário pode acabar estimulando a publicação de tais materiais pelas editoras.

Por fim, cabe observar que essa foi a primeira vez que um edital destinado à aquisição e distribuição de obras literárias faz exigência semelhante. A apresentação de material de consulta do professor é requisito habitual nos programas de livros didáticos, presente desde a primeira formulação do PNLD em 1985 (MUNAKATA, 1997). Assim, ao submeter o livro literário aos mesmos parâmetros do antigo PNLD, o novo PNLD Literário demonstra uma concepção de literatura que a aproxima dos recursos didáticos, reforçando seu uso instrumental no contexto escolar.

A partir da análise dos editais de convocação do PNLD Literário, pode-se afirmar que a concepção de literatura para crianças e jovens propagada pelo programa parece, em um primeiro momento, ser bastante instável. Inicialmente, a definição de qualidade literária dada pelos documentos oscila entre os dois pólos definidos por Chiappini (2005), isto é, o pólo do texto e o pólo do leitor. As proposições dos editais – sobretudo nas seções “Objetivos” e “Glossário” e ainda no texto introdutório da seção “Critérios para a avaliação de obras literárias” – ressaltam ora as características formais dos textos (por exemplo, a predominância de linguagem literária ou a morfologia genérica e textual das obras), ora a sua relação com os leitores e seu contexto (a exemplo da discussão sobre o potencial humanizador da literatura).

Poderia-se pensar que, com isso, o programa acaba aderindo à proposta defendida por Chiappini de uma “terceira via” teórica, na qual texto e contexto ocupam posição de equilíbrio. Tal postura teórica assenta-se no entendimento de que as defesas da autonomia irrestrita do texto por um lado ou do leitor por outro não se sustentam:

No primeiro caso, estarei esquecendo que os textos literários podem ser concebidos autonomamente, mas que essa autonomia não significa independência e auto-suficiência. Que eles são produtos individuais e sociais e que eu, leitora socialmente situada, mas indivíduo singular, contribuo com minha leitura para que eles signifiquem. No segundo caso, porém, estarei esquecendo que eu, leitora, socialmente situada e indivíduo, não posso atribuir um sentido qualquer ao texto, porque ele tem uma organicidade que preciso também ler e entender. E é esse esforço de sair de mim, essa entrega, mesmo que temporária, ao texto, essa busca de objetividade que permitirá ler o esforço de objetivação do próprio texto e sua capacidade de, sendo singular e irrepetível, reescrever outros textos que o antecederam e falar da realidade mesmo que indiretamente. Ou seja, estarei esquecendo que a autonomia do texto é relativa e que o poder do leitor também o é (CHIAPPINI, 2005, p. 250)

Contrária a essas posições sectárias, a pesquisadora sugere uma terceira via, apoiando-se principalmente nas reflexões de Antonio Candido. Para o crítico literário, o potencial humanizador da literatura está ligado à sua construção formal: “O conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e sugere” (CANDIDO, 1995, p. 246 *apud* CHIAPPINI, 2005, p. 255). Com base nessa perspectiva, a proposta de Chiappini consiste numa postura teórica em que se constrói um equilíbrio entre o pólo do texto e o pólo do leitor, entre forma e função; uma postura que relativiza a autonomia absoluta de ambos. A abordagem da leitura literária no contexto escolar a partir da terceira via proposta por Chiappini tem sido defendida por diversos pesquisadores brasileiros da área, a exemplo de Paulino (2004) e Pinheiro (2006).

Ao mobilizar concepções que ora se ligam às teorias formalistas e estruturalistas, ora às pós-estruturalistas, estaria o PNLD Literário filiando-se à postura teórica proposta por Chiappini? Receio que não. A análise dos editais revela que as dimensões textual e contextual são sobrepujadas por uma terceira dimensão: a pedagógica. Embora os documentos destaquem a importância da forma literária e de sua ligação com o contexto de produção e recepção das obras, a concepção instrumental da literatura para crianças e jovens e seu uso paradidático no contexto escolar acabam se mostrando predominantes.

Dos quatro critérios de avaliação listados pelo programa, apenas o critério “Qualidade do texto” destaca as características formais das obras e sua relevância para o leitor. Nos demais, privilegia-se uma postura pedagogizante, que trata a literatura como um pretexto para a abordagem de determinados conteúdos programáticos e como instrumento para moldar o comportamento de crianças e jovens. Esse pacto utilitarista, que nos diz do processo de escolarização da literatura defendido pelo programa, se faz visível sobretudo nos itens referentes à adequação dos livros literários a uma lista de temas dados (incluindo os enfoques esperados) e à sua vinculação a faixas etárias, bem como nos itens que orientam as editoras na produção do chamado “Manual do professor digital”. É principalmente em tais itens que fica evidente o que considero ser um projeto de cerceamento das práticas leitoras no contexto escolar, seja por meio do favorecimento de determinados temas e da interdição a outros, seja pela adoção de manuais para orientação docente, produzidos por uma instância externa ao campo escolar.

Destaco ainda os itens que impõem a padronização das características gráfico-editoriais das obras. Ao determinar a priori as especificações físicas dos livros literários, o programa acaba reforçando a dissociação entre conteúdo e forma. Dito de outro modo, a noção de livro literário defendida pelo PNLD exclui a sua dimensão material, sugerindo assim que essa é irrelevante do ponto de vista da significação. Além disso, as orientações referentes aos paratextos editoriais indicam uma aproximação da obra literária aos materiais didáticos, o que também aponta para o conceito de literatura sustentado pelo programa.

Por fim, poderia-se questionar se a submissão do literário à dimensão pedagógica não seria inevitável em um edital que se destina à aquisição de obras para o contexto escolar. Entretanto, o que se coloca em questão aqui não é o processo de escolarização da literatura em si, processo esse que, conforme explica Soares (2001), é inevitável. O que se coloca em xeque é a desfiguração do literário para atender aos objetivos pedagógicos da escola. Se há uma escolarização inadequada da literatura, conforme exposto anteriormente neste capítulo, há também formas de fazê-la adequadamente, respeitando as especificidades do objeto literário e aliando-as aos propósitos formativos da educação. A escolarização adequada da literatura pressupõe ainda a autonomia do docente em relação ao seu projeto pedagógico e dos discentes em relação à recepção das obras.

Inversamente, o que faz o PNLD Literário em seus editais de convocação é submeter a literatura aos objetivos da escola (materializados nos documentos principalmente por meio das referências à BNCC), cerceando a autonomia de professores e alunos, vetando a condição estética das obras literárias e transformando-as em material de apoio, ao invés de tratá-las como um objeto de estudo em si. O programa atribui à literatura objetivos utilitários e missões moralizantes, servindo de referência de comportamento para os estudantes e de mecanismo de transmissão de conteúdos.

Esses objetivos, no entanto, não são de modo algum estranhos à literatura infantil e juvenil. Na verdade, a instrumentalização da literatura para crianças e jovens levada a cabo pelos editais do PNLD Literário remete à própria origem do campo, conforme discuto no primeiro capítulo. De certa forma, os parâmetros de avaliação apresentados pelo programa parecem privilegiar os primeiros modelos literários que constituíram o campo (e que nunca deixaram de existir completamente), em especial o modelo moralizante e o modelo informativo, conforme classificação feita por Shavit (1986). Desse modo, é possível concluir que o novo programa de aquisição e distribuição de obras literárias para as escolas públicas brasileiras representa um retrocesso para o campo editorial infantil e juvenil, na medida em que o afasta do campo artístico-literário e o submete às demandas internas do campo escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, me propus a analisar os editais de convocação para inscrição e avaliação de obras literárias do PNLD, com o intuito de identificar a concepção de literatura presente nos documentos e, portanto, defendida pelo programa e pelo Ministério da Educação. Parti do entendimento de que a literatura e os livros que são colocados à disposição de crianças e jovens são fruto das coerções impostas a esse sistema por diversas instituições e estruturas sociais. Os discursos sobre a infância, as reivindicações da escola, as tendências literárias, os interesses do mercado e até as disputas políticas são alguns dos fatores sociais e culturais que se colocam nesse campo de tensões.

A partir da abordagem proposta por Shavit (1986), considerei pertinente apresentar um panorama da formação da literatura infantil e juvenil na Europa. Ao tratar tal fenômeno historicamente, tornou-se possível compreender a dinâmica do campo e a maneira como determinadas condições sociais e culturais impuseram padrões ao seu desenvolvimento e ao seu funcionamento. Dentre essas condições, Shavit destaca a “criação” do conceito de infância e a instituição escolar como fatores primordiais para o estabelecimento do segmento literário destinado a crianças e jovens. De fato, os modelos literários mais populares, bem como seus modos de produção, circulação e recepção dependem, em grande medida, da maneira como as sociedades compreendem a(s) infância(s) e o papel que atribuem à educação escolar.

Acerca da interferência do sistema escolar, em especial, essa se revela mais abertamente nos primeiros modelos literários que constituíram o campo. Os discursos pedagógicos e filosóficos sobre a educação serviram de referência ética e estética para a criação das obras e também possibilitaram a sua circulação e a legitimação do campo. Por isso, na origem da literatura infantil e juvenil, a escola não apenas funcionou como uma instância de mediação e consagração, como de fato exerceu influência mais direta: suas resoluções foram assimiladas por artistas e editores como determinações. Essa interferência só é relativizada na medida em que o campo se desenvolve e outras instâncias mediadoras florescem, criando as condições necessárias para que o sistema da literatura para crianças e jovens fosse capaz de impor seus próprios critérios de apreciação e de legitimação artística.

Ao tratar mais especificamente do contexto brasileiro, destaquei o Estado como um terceiro elemento-chave para a consolidação do campo, além da instituição escolar e dos conceitos de infância e juventude. A reflexão partiu do entendimento de que as políticas públicas para o livro e a leitura, em especial os programas de aquisição e distribuição de obras literárias para as escolas públicas brasileiras, exercem significativa influência no campo editorial, sobretudo no segmento infantil e juvenil.

Seguindo a definição de campo dada por Bourdieu (2018), entende-se que a atividade editorial fundamenta-se em uma dupla lógica – a do mercado e a da arte. Assim, o sociólogo caracteriza o campo editorial como uma “zona de interseção”, um espaço social na qual se engendram disputas entre o domínio da arte e as necessidades econômicas. Nesse sentido, os livros, objetos de dupla face – econômica e simbólica –, são fruto das lutas que se desenrolam no interior do campo, motivadas por razões que ultrapassam o âmbito estritamente literário.

É a partir dessa perspectiva que a atuação do Estado se mostra elemento decisivo para a compreensão do campo editorial brasileiro. O panorama histórico das políticas voltadas para o mercado editorial e para o acesso ao livro no Brasil demonstrou a dimensão da influência exercida pelo Estado sobre tal campo, tanto por seu capital econômico quanto simbólico. Se levarmos em consideração, em especial, o segmento dedicado à criação, edição e publicação de livros para crianças e jovens, o peso das ações governamentais se revela de maneira ainda mais evidente.

Conforme discutido, a partir da segunda metade do século XX, proliferaram políticas públicas voltadas para a formação de leitores, tendo como alvo principal o segmento escolar. Como explica Lajolo, essas iniciativas governamentais “têm, por um lado, nas crianças e nos jovens o alvo final de suas ações e, por outro, a indústria do livro como parceira e também beneficiária.” (LAJOLO, 2010, p. 106). Dado o volume de recursos financeiros envolvidos e a sua abrangência, as políticas governamentais não apenas impulsionaram o desenvolvimento do campo editorial infantil e juvenil no Brasil como também interferiram em sua lógica de funcionamento. Dessa maneira, as políticas públicas, por seu caráter legislador, potencial econômico, poder de execução e de consagração, transformaram o Estado em um dos agentes externos com maior influência sobre o campo editorial brasileiro.

Assim, no que diz respeito ao embasamento teórico, considerei importante traçar um percurso histórico tanto da literatura para crianças e jovens quando das políticas públicas para o livro e a leitura, uma vez que isso nos possibilitou lançar luz sobre as bases históricas, políticas, econômicas e culturais em que se deu o desenvolvimento desse segmento literário e editorial e a formação inicial do leitor de literatura no país. Com isso, foi possível contextualizar o cenário em que a pesquisa se insere e também assegurar a relevância da investigação, seja para o campo editorial, literário e da educação.

Desde o anúncio de sua criação, em 2017, o PNLD Literário tem sido alvo de críticas por parte de diversos setores da sociedade civil. A análise documental dos editais de convocação 01/2018 e 02/2018 acabou confirmando as hipóteses que educadores, pesquisadores, mediadores, artistas e editores levantaram imediatamente após a sua publicação: observa-se nos documentos uma instrumentalização da literatura. Vista como um mecanismo de transmissão de conteúdos, à literatura são atribuídos objetivos utilitários e missões moralizantes. O PNLD Literário privilegia, portanto, modelos literários obsoletos, que remetem à origem moralista do campo.

A leitura crítica dos editais levou em conta três aspectos: i) qualidade literária, ii) escolarização da literatura e iii) concepção de livro enquanto objeto material. Tais aspectos, analisados em conjunto, possibilitaram apreender o conceito de literatura defendido pelo PNLD. No que diz respeito à qualidade literária, os editais estabelecem tanto critérios de ordem formal quanto contextual, o que a princípio os aproxima dos critérios de apreciação e de legitimação do campo literário não-infantil. Todavia, uma análise mais profunda nos mostra que as dimensões textual e contextual são sobrepujadas por uma terceira dimensão: a pedagógica, que nos diz do processo de escolarização da literatura defendido pelo programa. Trata-se de um processo que cerceia a autonomia dos professores, promove um controle da ficção (e, conseqüentemente, da recepção) e desfigura a obra literária, vetando sua condição estética. Em relação à materialidade das obras, o programa impõe a padronização das características gráfico-editoriais dos livros, o que revela uma concepção desmaterializada da literatura (indo na contramão do que vem sendo discutido na área), promove o apagamento e desvalorização dos profissionais envolvidos na elaboração de tais projetos (a exemplo de ilustradores, designers e editores) e ainda reforça a aproximação do livro literário às cartilhas e materiais paradidáticos.

Retomando as reflexões feitas por Shavit (1986), tem-se que os modelos educacionais, assim como as concepções de infância e juventude, nos dizem das características da literatura infantil e juvenil e o papel que a ela é atribuído em determinado contexto. Poderíamos então propor o caminho inverso: em que medida a concepção de literatura explicitada e apreendida na análise que aqui realizei nos diz da educação defendida pelo PNLD Literário e que infâncias foram consideradas na criação do programa?

A instrumentalização da literatura promovida pelo PNLD Literário parece ser indício de uma proposta de educação que serve ao controle de crianças e jovens. Orientada ao “praticismo” e ao pragmatismo neoliberais, esse modelo igualmente instrumental de educação reconhece a necessidade de inserir os estudantes na cultura escrita, mas apenas como forma de ajustá-los ao sistema produtivo. Uma vez que “estudar e aprender limitam-se à incorporação de informações e comportamentos supostamente úteis à vida prática” (BRITTO, 2015, p. 38), a presença da literatura na sala de aula torna-se supérflua; o tipo de saber que nos oferece a literatura – contemplativo, existencial, reflexivo – não serve a uma educação baseada na acumulação (apressada) de informações e direcionada à competitividade. Quando orientada por uma estrutura econômica baseada na desigualdade, a educação não pode fazer outra coisa senão perpetuar uma estrutura social que se organiza e se sustenta pela desigualdade.

O modelo de educação escolar esboçado nos editais do PNLD Literário em nada se assemelha à proposta defendida por Britto:

O que sustento é que a escola tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora (BRITTO, 2015, p. 35-36).

Imaginar “o que está para além do aqui e do agora” é uma das grandes contribuições formativas da literatura. Entretanto, essa contribuição não parece encontrar lugar em um projeto de educação que promove o controle da ficção e o veto à condição estética da arte literária. Interditar a imaginação é também uma forma de alienar; é apresentar o mundo às

crianças e jovens como uma realidade fixa, absoluta, anti-histórica e anti-dialética. A imaginação, ao contrário, é o que possibilita ao leitor estranhar o ordinário e familiar; ou, como defende Greene, é o que “nos permite particularizar, ver e ouvir as coisas na sua concretude”<sup>48</sup> (GREENE, 2000, p. 29, tradução minha). Para a educadora, fazer um uso poético da imaginação significa olhar para o mundo como ele é e enxergá-lo como se ele pudesse ser de outro modo.

Por fim, gostaria de chamar atenção para o fato de que os modelos de literatura e de educação privilegiados pelo PNLD Literário não se restringem a tal programa. Desde 2017, ano em que foi publicado o decreto que reorganiza o PNLD e transfere a literatura para o seu domínio, as políticas para o livro, a leitura e a literatura que se seguiram (ou a ausência delas) têm replicado tais concepções. É o que se constata no novo edital do PNLD Literário 2022, destinado à compra de materiais didáticos e literários para a Educação Infantil, e no “Conta pra mim”, programa de promoção da leitura lançado no final de 2019. Ambos têm sido bastante criticados por apresentarem concepções conservadoras e excludentes e por desconsiderarem o arcabouço de pesquisas realizadas sobre o tema<sup>49</sup>. Tais concepções também parecem orientar a reforma tributária proposta pelo atual Ministro da Economia Paulo Guedes, que pretende acabar com a isenção de impostos dos livros e taxá-los em 12%. De maneira similar, o silêncio em relação à Lei da Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), que deveria ter sido revista e promulgada em 2019, revela o descompromisso do atual governo com a democratização do acesso ao livro e à leitura no país.

Assim, o que antes poderia ter sido interpretado como um erro ou deslize se afirma hoje como um projeto. Trata-se da materialização de um projeto de sociedade no qual a literatura e a arte não encontram importância. Se é uma constatação, é também um chamado para que novas e mais profundas reflexões sobre o tema sejam realizadas. É o dever ético que nós, pesquisadores e defensores da educação, da literatura e do livro, assumimos para que se possa “ver e ouvir as coisas em sua concretude” e imaginá-las como se pudessem ser de outro modo.

---

<sup>48</sup> “[Imagination] allows us to particularize, to see and hear things in their concreteness.”

<sup>49</sup> Ver manifesto contrário ao programa “Contra pra mim”. Disponível em:

<<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdyEuvAoYkzHeovJY-GKA-fBx6qsXvILp9IEYdtBk-EuHZ-ug/viewform>> Último acesso em: 30 set. 2020.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno (Org.). *Políticas públicas do livro e leitura*. Brasília: OEI; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

ANDRUETTO, María Teresa. Livros sem idade: sobre livros, leitores, dádivas e pontes. In: *A leitura, outra revolução*. São Paulo: Sesc SP, 2017, p. 25-36.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARROS, Lúcio *et al* (Orgs.). *Glossário de administração pública*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2000.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BIGNOTTO, Cilza Carla. *Figuras de autor, figuras de editor: as práticas editoriais de Monteiro Lobato*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BOITO JÚNIOR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, p. 29-37.

BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. Trad. Rosa M. Ribeiro da Silva. In: POUILLON, Jean (Org.). *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 105-145.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Barbara Cotoni. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Uma revolução conservadora na edição. Trad. Luciana Salazar Salgado e José de Souza Muniz Jr. *Política & Sociedade*. Florianópolis, vol. 17, n. 39, mai./ago. 2018.

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). *Matrizes*, ano 2, n. 2, p. 221-246, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Último acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Decreto 3.049, de 06 de maio de 1999. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF, 06 mai. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3049impresao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3049impresao.htm)> Último acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm)> Último acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Lei no 4.750, de 23 de agosto de 1965 – Dispõe sobre financiamento de papel de imprensa, cria o Grupo Executivo da Indústria do Livro - GEIL - e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4750.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4750.htm)> Último acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. Lei no 8.313, de 23 de dezembro de 1991 – Lei Rouanet. Restabelece princípios da Lei no 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8313cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8313cons.htm)> Último acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm)> Último acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm)> Último acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Plano Nacional do Livro e Leitura. *Publicação do Caderno do PNLL*. Edição Atualizada 2010. Supervisão Geral de José Castilho Marques Neto e Coordenação Executiva de Luciana do Vale. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa “Toda criança na escola”*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.  
Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>  
Último acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programas do Livro*. [201-?]. Disponível em:  
<<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>> Último acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca Nacional*. Brasília, 2015. Disponível em:  
<<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/109-editais?download=8861:edital-pnbe-2015>> Último acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020*. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=13702:edital-consolidado-202020>>  
Último acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020*. Brasília, 2018b. Disponível em:  
<[http://www.fnde.gov.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=12155:edital-pnld-lit-2018-3-retif&id=165:editais&Itemid=176](http://www.fnde.gov.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=12155:edital-pnld-lit-2018-3-retif&id=165:editais&Itemid=176)> Último acesso em: 13 set. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival. *Ao revés do avesso: leituras e formação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 24, n.9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6a ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5a edição. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição dos motivos para a criação do INL. Ministro da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 15 dez. 1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-exposicaodemotivos-75476-pe.html>> Último acesso em: 03 jul. 2019.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: UNESP, 2014.

CHIAPPINI, Lígia. Literatura: Como? Por quê? Para quê? In: *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 242-260.

CLETO, Murilo. O triunfo da antipolítica. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, p. 52-59.

COLOMER, Teresa. El Álbum y el texto. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, n. 39, p. 27-31, dez. 1996. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6955569>> Último acesso em: 25 mar. 2020.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. *Pro-Posições*. Campinas, v. 27, n. 2, p. 47-66, mai/ago. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200047&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200047&script=sci_arttext). Último acesso em: 25 mar. 2020.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. *Remate de Males*. Campinas, v. 34, n. 2, p. 477-499, jul./dez. 2014.

DENIS, Rafael C. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; FERNANDES, Cleide Aparecida. Apontamentos sobre livros para crianças no Brasil: criação, edição e circulação. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade. (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019, p. 17-30.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação* [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <[http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL\\_DIGITAL.pdf](http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL_DIGITAL.pdf)> Último acesso em: 22 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

GENETTE, Gerard. *Paratextos editoriais*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2009.

GREENE, Maxine. *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

GRENBY, Matthew O. *Children's literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2008/

HALL, Stuart. *Cultural studies 1983: a theoretical history*. Editado por Jennifer Daryl Slack e Lawrence Grossberg. Durham: Duke University Press Books, 2016.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

HENDEL, Richard. *O design do livro*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Cultura. In: *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. n. 6, p. 65-77, fev. 2003.

LAJOLO, Marisa. A modernidade em Monteiro Lobato. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 15-22, 1982.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 36, p. 97-110, jul./dez. 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo, Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores?: Política para a cultura / Política para o livro*. São Paulo: Summus, 2004.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 7-20.

MARQUES NETO, José Castilho. Introdução. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Políticas públicas do livro e leitura*. Brasília: OEI; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 19-29.

MARQUES NETO, José Castilho (Org.). *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELO, Elisabete A. *Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar*. Campinas, 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

MESQUITA, Ana Carolina. *Prato feito: as políticas do governo e a literatura infantil brasileira*. São Paulo: Com-Arte, 2010.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, p. 49-59.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo, 1997. 223f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NIKOLAJEVA, Maria. “Did you feel as if you hated people?”: Emotional literacy through fiction. *New review of children's literature and librarianship*, vol. 19, n. 2, p. 95-107, 2013.

ODDONE, Nanci Elizabeth. *Atividade editorial & ciência da informação: convergência epistemológica*. Brasília, 1998. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates. *A biblioteca fora do tempo: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937-1989*. São Paulo, 1994. 221 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo.

O'MALLEY, Andrew. The coach and six: chapbook residue in late eighteenth-century children's literature. *The making of the modern child: children's literature and childhood in the late eighteenth century*. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2003, p. 17-38.

PAIVA, Aparecida et al. Literatura na infância: imagens e palavras. In: *Acervos do PNBE 2008 para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2008.

PAIVA, Marília de Abreu Martins de. *Bibliotecas públicas: políticas do estado brasileiro de 1990 a 2006*. Belo Horizonte, 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista portuguesa de educação*, vol. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PINHEIRO, Marta Passos. Literatura infantil e juvenil: uma reflexão sobre a construção da infância e da adolescência. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Literatura - saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 69-78.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. Belo Horizonte, 2006. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

ROSA, Flávia Goullart M. G.; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ci, Inf.*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf>>. Último acesso em 30 jul. 2019.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais entre o possível e o impossível. *O público e o privado*, Fortaleza, n. 9, p. 33-47, jan/jun. 2007.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. *Textos elaborados para o Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental*. Brasília: ENAP/Ministério do Planejamento, 2007. Disponível em: <[https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/13490/mod\\_folder/content/0/Bibliografia%20complementar/Análise%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20-%20Maria%20das%20Graças%20Rua.pdf?forcedownload=1](https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/13490/mod_folder/content/0/Bibliografia%20complementar/Análise%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20-%20Maria%20das%20Graças%20Rua.pdf?forcedownload=1)> Último acesso em: 30 jul. 2019.

SÁNCHEZ-EPPLER, Karen. Childhood. In: NEL, P. and PAUL, L. (Orgs.). *Keywords for Children's Literature*. NYU Press, pp. pp. 35-41, 2011. Disponível em: <[www.jstor.org/stable/j.ctt9qg46g.12](http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qg46g.12)> Último acesso em: 12 jun. 2020.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz Raul; SERRA, Elizabeth D'Angelo (Orgs.). *Um imaginário de livros e leituras: 40 anos da FNLIJ*. Rio de Janeiro, FNLIJ, 2008.

SHAVIT, Zohar. *Poetics of Children's Literature*. Atenas (Georgia): University of Georgia Press, 1986.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, M. Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001, p. 17-48.

SOARES, Magda. Ler: verbo transitivo. In: Paiva, A.; Martins, A.M.; Paulino, G. e Versiani, Z. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005, p. 29-36.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-24, jul/dez. 2006.

TOZZI, Juliana B. *Livro infantil no Brasil (2007-2008): marcas em circulação, catálogos de divulgação e infâncias anunciadas*. Campinas, 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

TRITES, Roberta S. *Disturbing the universe: power and repression in adolescent literature*. Iowa: Iowa University Press, 1998.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.