

A LITERATURA INFANTIL EM PERIGO: POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONTROLE DA LEITURA

CHILDREN'S LITERATURE IN DANGER: PUBLIC POLICIES AND READING CONTROL

Marta Passos Pinheiro¹

Jéssica Mariana Andrade Tolentino²

RESUMO: Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre a concepção de literatura dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD Literário 2018 e 2020, por meio da análise de seus protocolos de leitura. Apresenta-se ainda um breve percurso histórico da literatura infantil, para melhor compreendermos suas características e transformações. Dessa forma, realiza-se pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fundamentação teórica as abordagens historiográficas de Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Edmir Perrotti e Rildo Cosson. Os critérios referentes à qualidade literária estabelecidos pelo programa valorizam uma concepção pedagógica 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, promove o apagamento e desvalorização dos profissionais envolvidos na elaboração de tais projetos (como ilustradores, designers e editores) e ainda reforça a aproximação do livro literário às cartilhas e materiais paradidáticos.

Palavras-chave: Literatura infantil; políticas públicas; PNLD Literário.

ABSTRACT: This article delves into a reflection on the concept of literature of the National Program of Books and Teaching Material - Literary PNLD 2018 and 2020 public notices, through the analysis of its reading protocols. A brief historical path of children's literature is also presented, in order to better understand its characteristics and transformations. Thus, bibliographic and documentary research is carried out, presenting as theoretical basis the historiographic approaches of Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Edmir Perrotti and Rildo Cosson. The literary quality criteria established by the program values a pedagogical conception of literature that limits the autonomy of teachers, promotes fiction control (and, consequently, of reception) and disfigures the literary work, vetoing its aesthetic

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, com estágio de doutorado em Educação na Universidade do Minho, Braga, Portugal e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica, atuando como professora, no Ensino Médio, na Graduação em Letras e no Mestrado e no Doutorado em Estudos de Linguagens.

² Mestranda em Children's Literature, Media and Culture pela Universidade de Glasgow, Reino Unido, em parceria com a Universidade de Aarhus, Dinamarca e com a Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha.

condition. Regarding the materiality of the literary works, the program imposes the standardization of graphic-editorial characteristics of the books, which reveals a dematerialized conception of literature, promotes the erasure and devaluation of the professionals involved in the elaboration of such projects (such as illustrators, designers and editors) and it also enhances the approximation of the literary book to booklets and teaching materials.

Keywords: Children's literature; public policy; Literary PNLD.

Em *A literatura em perigo*, publicada na França em 2007, Tzvetan Todorov nos alerta sobre “a forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade” (2009, p. 10), como destaca Caio Meira na apresentação da edição brasileira. Segundo ele:

o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional (MEIRA, Apresentação. In: TODOROV, 2009, p. 10).

Dessa forma, como parte dos currículos escolares, a literatura passa a ser lida a partir de determinados objetivos, dentro de periodizações historiográficas e, muitas vezes, servindo como mero objeto, ou exemplares, de teorias e críticas. Defendendo a centralidade do texto literário no estudo da literatura, Todorov propõe:

A análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89)

Essa perspectiva também está presente na proposta de João Cezar de Castro Rocha (2018), em “O direito à leitura literária”. Apresentando um interessante diálogo com o texto clássico de Antonio Candido, “O direito à literatura”, Castro Rocha assume a concepção humanizadora de literatura defendida por Candido, mas chama a atenção para a vulgarização do “direito à capacidade de fabulação e de ideação de mundos próprios”, com a “emergência do universo digital e a expansão mundial das redes sociais” (2018, p. 3). Afinal, essa lógica também pode ser observada nas *fake news*, pós-verdades e nos fatos alternativos, como bem nos lembra o pesquisador. A saída que ele encontra para uma reflexão sobre essa questão está na “substituição da ênfase na produção para uma consideração nova do ato de leitura” (CASTRO ROCHA, 2018, p. 3). Para ele: “tão importante quanto a habilidade de fabular é a capacidade de dialogar com as formas alternativas de imaginação” (CASTRO ROCHA, 2018, p. 3).

Pelo exposto, podemos observar que a questão central apontada por Todorov e Castro Rocha é a forma como a literatura é escolarizada, seja na educação básica ou na superior. No Brasil, em se tratando da literatura infantil, principalmente, a questão torna-se mais delicada, levando em consideração sua estreita ligação com a escola, importante mercado para o

escoamento da produção editorial voltada para o público infantil. Além do mercado escolar, existe uma forte dependência entre literatura infantil e compras governamentais, por meio de políticas públicas para o livro e a leitura. Acreditamos que a forma como essas políticas concebem a literatura pode influenciar a forma como os textos serão escolarizados e/ou apropriados.

Partindo desse pressuposto, neste artigo propomos uma reflexão sobre a concepção de literatura dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) - Obras Literárias (o PNLD Literário), por meio da análise dos protocolos de leitura neles presentes. Primeiramente, apresentaremos um breve percurso histórico da literatura infantil, para melhor compreendermos suas características e transformações. É importante considerar que sob a rubrica Literatura infantil encontram-se produções variadas, com propostas ficcionais pedagógicas e estéticas. Ao traçar esse percurso, não pretendemos valorizar uma trajetória evolutiva da literatura, mas evidenciar, ao longo dos anos, a ampliação de sua proposta de interação com o leitor, de seu diálogo com outras artes, e o perigo de extinção que essa proposta mais ampla enfrenta em nossos dias, com as atuais políticas públicas para a leitura e o livro. Como fundamentação teórica, dialogamos com as abordagens historiográficas apresentadas por Marisa Lajolo e Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Edmir Perrotti e Rildo Cosson.

1 Literatura infantil: da origem pedagógica ao reconhecimento artístico

O que vem sendo denominado como Literatura infantil corresponde a uma gama de produções variadas, com diferentes objetivos e propostas de interação. Nesse rol contemporâneo, encontram-se desde textos ficcionais pedagógicos voltados para o público infantil escolar a textos que apresentam complexas e inovadoras propostas estéticas, o que vem provocando uma reflexão sobre o próprio adjetivo infantil e sobre o endereçamento de muitas obras contemporâneas premiadas. O que afinal caracteriza uma obra como infantil? Propostas mais complexas teriam a criança de fato como público alvo? Por outro lado, textos ficcionais que apresentam um forte caráter utilitário-pedagógico poderiam ser considerados literários?

O caráter utilitário está na gênese da literatura infantil, que se constituiu, no século XVIII, como instrumento da pedagogia, servindo à educação das crianças, ao lhes fornecer normas de comportamento social. Como nos informa Zilberman, “os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo” (1998, p. 13). Esse intuito fez com que essa produção nascesse com o estatuto artístico contestado.

[...] o novo gênero careceu de imediato de estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento de valor estético, vale dizer, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da literatura. A degradação de origem motivou a identificação apressada da literatura infantil com a cultura de massa, com a qual compartilha a exclusão do mundo das artes. (ZILBERMAN, 2003, p. 34)

Apesar de as primeiras obras destinadas ao público infantil terem aparecido no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII, como apontam Lajolo e Zilberman (1999, p. 15), algumas histórias escritas no século XVII, na França, foram consideradas apropriadas à infância e incorporadas ao novo “gênero” literário que surgia. Lajolo e Zilberman (1999, p. 15) citam as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon,

publicadas postumamente, em 1717, e *Contos da Mamãe Gansa*, publicada por Charles Perrault em 1697, com o título original de *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*. Coelho cita ainda os oito volumes de contos maravilhosos publicados em Paris, entre 1696 e 1698, pela baronesa Mme. D'Aulnoy (Marie Catherine le Jumel de Barneville): “*Contos de Fadas; Novos Contos de Fadas ou As Fadas em Moda; Ilustres Fadas; etc.*” (COELHO, 1991, p. 98). Os volumes, segundo Coelho (1991, p. 98), lançam a “moda das fadas”, e fazem parte desses volumes as conhecidas histórias “O Pássaro Azul”, “A Princesa dos Cabelos de Ouro”, “O Ramo de Ouro.”

O livro de Perrault acabou obtendo muito sucesso, sendo considerado por muitos como o inaugurador do que passou a ser denominado literatura infantil. O autor faz uma adaptação de antigas narrativas folclóricas, com o objetivo de “moralizar” as crianças, transmitir-lhes normas a serem seguidas, ensiná-las a se comportar na sociedade. Essas “normas de comportamento” que, como destaca Coelho, “facilitariam o sucesso da pessoa junto aos demais ou lhe evitariam dissabores” (1991, p. 90), não apagaram a dimensão simbólica dos contos, uma vez que são compilações de narrativas populares antigas que vinham circulando oralmente desde tempos remotos. Assim, mesmo reforçando aspectos moralizantes, essas histórias são ricas em ambiguidades que vêm sendo exploradas em estudos de diversas áreas do conhecimento, em abordagens psicanalíticas, sociológicas e míticas, dentre outras, como enfatiza Coelho (1991, p. 92). Para essa pesquisadora, ainda faltam análises literárias, que confrontem as variantes com o original. Contudo, chamamos a atenção para a efemeridade da concepção de “conto original”, uma vez que se encontram muitas versões de um mesmo conto, inclusive dos mesmos autores/compiladores, e que as fontes são diversas.

No século XIX, os irmãos Grimm, na Alemanha, e Hans Christian Andersen, na Dinamarca, também compilaram contos da tradição oral que circulam até hoje como “contos de fadas”. Este último, não apenas recolheu as narrativas populares que circulavam oralmente, mas também inventou narrativas novas, como “A Sereiazinha”, tornando-se conhecido como o patriarca da literatura infantil.

No Brasil, a literatura infantil começou a aparecer em livros didáticos e em traduções. Segundo Almeida (1986, p. 207), o primeiro livro do “gênero” surgiu em 1894: *Os contos da Carochinha*, do jornalista Alberto Figueiredo Pimentel, cujas tiragens excederam a cem mil exemplares. Contudo, para Coelho (1991, p. 211), a publicação de *Os Contos Infantis*, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina A. Lopes Vieira, é anterior a de *Os contos da Carochinha*. Publicado em 1886, o livro apresenta sessenta narrativas em verso ou prosa, destinadas à “diversão e instrução da infância.” (COELHO, 1991, p. 211).

No século XX, destaca-se a obra infantil de Monteiro Lobato, considerado pela crítica como um “divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje” (COELHO, 1991, p. 225). Lobato é tido como o autor que rompe com estereótipos presentes na literatura infantil, apresentando como protagonistas crianças críticas e explorando “a função lúdica da literatura” (COELHO, 1991, p. 238). A saga das conhecidas histórias do Sítio do Picapau Amarelo encontra sua semente em *A menina do narizinho arrebitado*, publicada em 1920, pela editora do próprio autor (Monteiro Lobato & Cia.). A obra de Lobato, para alguns pesquisadores, como Coelho (1991) e Perrotti (1986), não deixou sucessores nos anos que se seguiram. Segundo Coelho, o panorama dos anos 30/40 mostra a predominância do imediatismo, “das informações úteis e da formação cívica.” (COELHO, 1991, p. 241). Para Perrotti, “o fenômeno Lobato, isolado, não foi suficiente para romper a concepção pragmática tradicionalmente ligada à literatura para crianças e jovens” (1986, p. 13).

A mudança desse paradigma utilitário foi observada apenas na década de 1970. Nesse período, denominado como o do “boom” da literatura infantil (PERROTTI, 1986 e COELHO, 1991), observa-se não apenas o aumento da quantidade de obras, mas também uma importante mudança no seu modelo discursivo. O discurso utilitário, segundo Perrotti (1986), entra em crise, perdendo espaço para o estético, como desenvolvimento da semente que já havia sido plantada por Monteiro Lobato, na década de 1920. Como destaca o pesquisador:

Nesse momento, surge na literatura brasileira para crianças e jovens um número grande de escritores, com uma consciência nova de seu papel social: reclamam a condição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético, abandonando, assim, o papel de moralistas ou “pedagogos” que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa infanto-juvenil. Em decorrência disso, firmam compromisso prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia [...] (PERROTTI, 1986, p. 11).

Essas duas formas paradigmáticas, observadas a partir do mencionado *boom*, também são destacadas por Cosson ao apresentar a “dupla morfologia” da literatura infantil, “uma do passado e outra do presente, com o objetivo de indicar, pelo contraste e pelo confronto, os caminhos que se apresentam hoje para a leitura da literatura e seu ensino na escola” (2016, p. 50).

Para evitar uma discussão sobre a literatura infantil como um “gênero”, a seu ver improdutiva, Rildo Cosson propõe a leitura da literatura infantil “como um sistema dentro do polissistema literário” (2016, p. 52), utilizando como base a teoria do polissistema de Even-Zohar (1990, 2010). Apesar dessa produção não ocupar um lugar central dentro do sistema literário, como já destacamos ao explicitar sua forte ligação com a escola, ela “conseguiu estabelecer uma identidade de repertório que se fortalece progressivamente com as demandas de formação do leitor feitas pelas instituições e pelos mecanismos de mercado” (COSSON, 2016, pp. 52-53).

No Brasil, depois do *boom* da literatura infantil nas décadas de 1970 e 1980 e do aperfeiçoamento da indústria gráfica nesse período, nota-se um investimento nos projetos gráficos dos livros, cuja materialidade vem sendo explorada em criativas propostas estéticas. Livros ilustrados com narrativas, escritas e visuais, complexas e projetos gráficos inovadores vêm aproximando os livros de literatura infantil dos livros de artista e atraindo o público adulto, o que vem colocando em cheque a concepção de que livros infantis são “para crianças”.

2 Os protocolos de leitura dos editais do PNLD Literário

Criado em 1985 com o objetivo de disponibilizar obras didáticas para as escolas públicas de Educação Básica, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) teve seu escopo ampliado em 2017, a partir do decreto presidencial nº 9.099, assinado pelo então presidente Michel Temer. O decreto redefiniu os objetivos do programa, tornando-o responsável pela avaliação e distribuição de “obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2017, art. 1º). Assim, além de livros e materiais didáticos, o programa passou a incluir também

a aquisição de livros literários (de uso individual ou coletivo), materiais pedagógicos, *softwares* e jogos educacionais (BRASIL, 2017, art. 1º).

Não há, no decreto, diferenciação entre os mecanismos de avaliação e distribuição de materiais didáticos e de livros literários. Dessa forma, subentende-se que todas as diretrizes definidas pelo 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.

Essa ausência nos levou a questionar a relevância e a estabilidade da literatura no novo programa. Tal qual fora redigido, o decreto parece indicar que a incorporação da literatura ao PNLD não levou em consideração as especificidades desse objeto, apenas submeteu-o às resoluções e procedimentos do antigo programa. Nesse sentido, a alteração de mecanismos, que transferiu a literatura para o domínio da política pública de aquisição de livros e materiais didáticos e a enquadrou em seus parâmetros, poderia implicar um tratamento didático do livro literário?

O que a princípio se desenhava como uma possibilidade acabou se confirmando em 2018 com a publicação dos editais de chamada para inscrição e avaliação de obras literárias do PNLD. No dia 28 de março, através do Diário Oficial da União (DOU), foi publicado o Edital de Convocação Nº01/2018, 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).

Desde a sua publicação, os editais de convocação do PNLD Literário têm sido alvo de inúmeras discussões, seja por parte do mercado editorial ou pelos setores ligados à educação e à cultura. Quando comparado aos programas destinados à aquisição de obras literárias anteriores (sobretudo o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE³), o PNLD Literário 2018 e 2020 apresenta 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.

Um dos critérios de avaliação listados 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,

3 O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi 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 (PAIVA *et al.*, 2008). Em 2015, as compras governamentais de livros foram canceladas e em 2017 o programa foi extinto.

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).

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 Base Nacional Comum Curricular (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).

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). Contudo, 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 subsequente.

Chama atenção ainda a 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 características relacionadas à formulação estética das obras.

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.

[...] 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, pp. 8-9)

Ao impor a inscrição de manuais para o trabalho com a literatura, transformando-os em objetos 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, que evidenciam uma interdição do literário.

Outro critério de avaliação presente nos editais é 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 (BRASIL, 2018a; 2018b).

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, deve-se 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).

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 02/2018 (PNLD 2018) descreve o seguinte enfoque para o tema “A casa e a família” da categoria 1 (Creche 1): “Espaço e relações mais imediatas das crianças, abordando os temas da descoberta, da responsabilidade e dos sentimentos.” (BRASIL, 2018b, p. 33). 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 cada faixa etária, um pressuposto bastante criticado, tanto nos estudos literários quanto nas pesquisas sobre infância. Entretanto, mais do que questionar a suposta adequação dos temas às faixas etárias descritas, é necessário 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 por esse programa governamental.

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 recursos ficcionais e linguísticos são empregados como forma de amenizar ou de camuflar conteúdos didáticos.

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-as 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 utilizada 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 pré-definidos, 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, chamamos 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.

Outro critério de análise definido pelos editais do PNLD diz respeito ao projeto gráfico-editorial 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.

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 pertença 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), é importante questionar 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.

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. 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 consideramos ser um projeto de controle 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.

Por fim, pode-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 do programa governamental. Se há uma escolarização inadequada da literatura, conforme exposto anteriormente neste artigo, 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 a objetivos escolares (materializados nos documentos principalmente por meio das referências à BNCC), cerceando a autonomia de professores e alunos, vetando a condição estética das obras literárias, transformando-as em material de apoio e não a considerando 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.

3 Considerações finais

O perigo em que se encontra a literatura, para Todorov, é o esquecimento, o apagamento de suas potencialidades: enquanto “revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.” (TODOROV, 2007, p. 76). No Brasil, a literatura também corre esse risco, mas o perigo mais urgente é de outra ordem.

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.

Para Britto, a escola deveria ser concebida e realizada como um “espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens [...] 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, pp. 35-36). Imaginar “o que está para além do aqui e do agora” é também 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 antidialética. 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” (GREENE, 2000, p. 29, tradução das autoras). 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, chamamos 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. 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.

Estamos diante da materialização de um projeto de sociedade no qual a literatura e a arte são secundarizadas. 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, como defende Greene (2000), “ver e ouvir as coisas em sua concretude” e imaginá-las como se pudessem ser de outro modo.

Referências:

ALMEIDA, R. Literatura Infantil. In: COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*, vol.6. Rio de Janeiro/Niterói: José Olympio e EDUFF, 1986.

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/>> Acesso em: 25 mar. 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>> 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>> Acesso em: 13 set. 2020.

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

CASTRO ROCHA, J. C. O direito à leitura literária (I). In: *Revista Pessoa*, São Paulo/Lisboa, 26 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistapessoa.com/artigo/2708/o-direito-a-leitura-literaria-i>> Acesso em: 10 out. 2020.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. *Pro-Posições*. v. 27, n. 2. Campinas, maio/ago. pp. 47-66, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200047&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 mar. 2020.

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

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

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

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MEIRA, C. Apresentação à Edição Brasileira. In: TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

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

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

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

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H; MACHADO, M.; VERSIANI, Z. (orgs.). *A Escolarização da Leitura Literária: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Recebido em: 14/10/2020

Aceito em: 15/11/2020