



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

DE NOVO A MESMA HISTÓRIA...
DISCURSOS SOBRE A LEITURA E OS LEITORES NO PROGRAMA
CONTA PRA MIM (MEC-2019)

SÃO CARLOS

2024



Adriana Cícera Amaral Fancio

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**DE NOVO A MESMA HISTÓRIA...
DISCURSOS SOBRE A LEITURA E OS LEITORES NO PROGRAMA *CONTA PRA
MIM* (MEC-2019)**

Adriana Cícera Amaral Fancio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Luzmara Curcino

São Carlos - São Paulo - Brasil

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Adriana Cicera Amaral Fancio, realizada em 17/05/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira (UFSCar)

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin (UNESP)

Profa. Dra. Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros (UFMG)

Prof. Dr. Emerson de Pietri (USP)

Prof. Dr. Valdir Heltor Barzotto (USP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Fancio, Adriana Cícera Amaral

De novo a mesma história...Discursos sobre a leitura e os leitores no Programa Conta pra Mim (MEC-2019) / Adriana Cícera Amaral Fancio -- 2024. 238f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira

Banca Examinadora: Profa. Dra. Luzmara Curcino

Ferreira, Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima

Valencise Gregolin, Profa. Dra. Rejane Rodrigues

Almeida de Medeiros, Prof. Dr. Emerson de Pietri, Prof.

Dr. Valdir Heitor Barzotto

Bibliografia

1. Programa de incentivo à leitura. 2. Conta pra mim . 3. Análise do Discurso e História Cultural.. I. Fancio, Adriana Cícera Amaral. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

Não existe como pensar a problemática da leitura/escrita na sociedade brasileira sem levar a questão para o campo das desigualdades e injustiças reproduzidas ao longo da nossa história. Há quem diga que nos falta tradição nessa complexa área; entretanto, enquanto uma sociedade dividida em classes, enquanto uma sociedade onde a riqueza reside nas mãos de poucos, enquanto uma sociedade onde a miséria foi/é reproduzida descaradamente, a possibilidade de leitura pela grande maioria da população se situa em horizonte distante, na forma de um privilégio.

Ezequiel Theodoro da Silva

Ao meu amado filho Samuel (*in
memorian*): obrigada, meu filho, por me
tornar mãe e me permitir sentir um amor
inexplicável!

AGRADECIMENTOS

Ao redigir os meus agradecimentos, pude lembrar de que nesta caminhada da vida e do percurso acadêmico eu nunca estive só. Tenho o privilégio de estar cercada de pessoas amáveis, competentes, corajosas e compreensivas. Como é bom saber que temos pessoas especiais em quem podemos confiar e agradecer.

Agradeço primeiramente a Deus por renovar minhas forças todas as manhãs, por me sustentar em todos os momentos difíceis, por estar presente em minha vida a cada instante, pelo cuidado e por permitir a realização e a conclusão deste trabalho, mesmo passando pela maior dor de toda minha existência.

À minha mãe, Rosa, pelo apoio incondicional aos estudos, pela fé, força e persistência para superar cada entrave da vida.

Ao meu pai, Gerson, pelo exemplo de honestidade e pelos valores transmitidos ao longo da vida.

Aos meus irmãos Cláudio, Silvio e Eduardo, pelo incentivo aos estudos, pelos exemplos de perseverança e pelas famílias que construíram!

Ao meu esposo Marcelo, pelo incentivo, pela cumplicidade, pelo apoio, pelo amor e companheirismo em todos os momentos! Obrigada por estar sempre ao meu lado!

A toda a minha família, presente de Deus na minha vida!

Às professoras do PPGL Ana Silva Abreu e Isadora Gregolin, pelo carinho, atenção e por proporcionarem o início da realização deste sonho!

À minha orientadora, professora Luzmara Curcino, pela orientação, pela compreensão nos momentos de dúvidas, por me ajudar a definir o caminho a trilhar durante a pesquisa, por ter sido verdadeiramente uma luz em todo o percurso da pesquisa, por me proporcionar muito aprendizado e a conclusão deste trabalho.

À professora Maria do Rosário Gregolin e ao professor Emerson de Pietri, pelas sugestões ao trabalho durante o exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, em especial àqueles com quem convivi durante a realização desta pesquisa, minha gratidão pela atenção e pelos ensinamentos adquiridos com cada um de vocês!

A todo o grupo LIRE, pelas reflexões, diálogos, apoio!

Aos colegas e amigos da vida e do curso de doutorado, muito obrigada pela companhia, pelo companheirismo, pelo incentivo e por acreditarem em mim, especialmente a Dilene, a Karina, a Luciana.

À instituição UFSCar pela oportunidade de estudar e concluir o mestrado e o doutorado em uma Universidade Pública.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e conclusão desta tese. Muito obrigada!

RESUMO

Muitas são as discussões acerca da necessidade de políticas públicas de fomento à leitura no Brasil, sobretudo de iniciativas que atendam efetivamente o estrato da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ao longo do tempo, muitos projetos, campanhas e programas foram formulados e divulgados para a população como meio de fomentar o interesse pela leitura e o hábito de seu exercício. Entretanto, muitos deles, por não considerarem a realidade social e cultural desse público-alvo que afirmavam contemplar e atender, nem atacar as causas de nossas desigualdades de acesso à leitura, nasciam fadados ao fracasso. O que muitos desses projetos, campanhas e programas desconsideram – por inconsciência, negligência ou estratégia – é a relação entre a realidade brasileira e as ações governamentais na promoção de práticas culturais legitimadas. Desse modo, muitas crianças, jovens e adultos continuam sem acesso ao aprendizado efetivo e eficaz da leitura, a livros de qualidade e em abundância, a espaços e circunstâncias de convívio leitor, a tempo necessário e de qualidade para ler, afetando assim uma das formas culturais de promoção da igualdade e da equidade de direitos em nosso país, como o direito de ser leitor e o direito à cultura transmitida por meio de livros. A falta de equidade resulta do abismo sociocultural entre ‘herdeiros’ e ‘não herdeiros’ (CHARTIER, 2019). Com vistas a contribuir para a melhor compreensão desses encontros e desencontros entre políticas públicas relacionadas à promoção da leitura e as necessidades efetivas dos públicos para os quais afirmam se dirigir, realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza analítica, ancorada em princípios teóricos da Análise do Discurso, em especial aqueles descritos por Michel Foucault, e da História Cultural da leitura, segundo Roger Chartier, no que diz respeito principalmente à sua descrição das representações do leitor popular, ao longo da história. Em consonância com as pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE - CNPq/UFSCar), nesta tese, objetivamos depreender discursos sobre a leitura por meio da descrição e interpretação de enunciados do conjunto de documentos de institucionalização e de propaganda do Programa do Governo Federal, de iniciativa do Ministério da Educação, intitulado *Conta pra Mim* (2019), engajado, como o próprio programa afirma, na promoção da prática de ‘Literacia Familiar’. A análise dos dados nos permitiu constatar verdadeiras disparidades em relação ao que é enunciado verbalmente no Art. 2º da Portaria nº 421 que institui o Programa, onde se afirma que seu público-alvo são as “as famílias em situação de vulnerabilidade”, e o que é enunciado nas campanhas e vídeos de divulgação do Programa, cujas representações do público não poderiam ser mais alheias às condições materiais efetivas das famílias brasileiras a que se destina o Programa. Além dessa disparidade, observamos a ausência e o apagamento de temas “fraturantes” (FONSECA, 2015) nas obras do acervo do Programa propostas para leitura, em claro edulcoramento da realidade com fins moralizantes, comprovando não apenas o total alheamento em relação à vida material do público para o qual diz se dirigir, como também a visão equivocada da literatura infantil, para fins moralizantes. Nesses textos também não há representação da diversidade étnico-racial do povo brasileiro, prevalecendo, nas ilustrações, a ideologia do branqueamento (HOFBAUER, 2000) na representação dos personagens nas obras adaptadas para a coleção do *Conta pra Mim* (2020). Priorizando práticas afeitas ao *homeschooling*, o Programa, ao invés de promover efetivamente práticas de leitura emancipadoras e críticas, parte de uma visão miserabilista do “público meio”, ou seja, de pais e responsáveis aos quais se destinam as orientações de leitura e recomendações de obras, e parte de uma abordagem tuteladora e moralista das crianças, público fim, na aposta em adaptações de baixa qualidade estética, de viés pragmático-moralizante, aprofundando com isso o abismo já existente entre grupos sociais no país. Esses foram alguns dos resultados a que chegamos e que melhor descrevemos ao longo da tese.

Palavras-chave: Leitor popular. Programa de incentivo à leitura. *Conta pra mim*. Análise do Discurso. História Cultural.

ABSTRACT

There have been many discussions about the need for public policies to promote reading in Brazil, especially initiatives that effectively target the socioeconomically vulnerable population. Over time, many projects, campaigns and programs have been formulated and disseminated to the population as a means of fostering interest in reading and the habit of reading. However, many of these programs were doomed to failure because they did not take into account the social and cultural reality of the target audience they claimed to contemplate and serve, nor did they tackle the causes of our unequal access to reading. What many of these projects, campaigns and programs disregard – due to negligence, strategy, or simply a lack of awareness – is the relationship between the Brazilian reality and government actions in promoting legitimized cultural practices. Thus, many children, young people and adults remain without access to an effective and efficient learning of reading, nor to quality books in abundance, to spaces and circumstances where readers can socialize, or to sufficient quality time for reading, all of which have an impact on how equality and equity of rights are promoted in our country, such as the right to be a reader, and the right to culture transmitted through books. The lack of equity results from the sociocultural gap between “heirs” and “non-heirs” (CHARTIER, 2019). In order to contribute to a better understanding of these mismatches between public policies related to the promotion of reading and the actual needs of the audiences they claim to be aimed at, we carried out qualitative research of an analytical nature, anchored in the theoretical principles of Discourse Analysis, especially those described by Michel Foucault, and the Cultural History of Reading, according to Roger Chartier, with regard mainly to his description of the representations of the popular reader throughout history. In line with the research carried out at the Laboratory of Reading Studies (LIRE - CNPq/UFSCar), in this thesis we aimed to decipher discourses on reading by describing and interpreting statements from the set of documents institutionalizing and promoting a Federal Government program, created by the Ministry of Education, entitled *Conta pra Mim* (2019), which is aimed – as the name suggests (in Portuguese, it means “Tell Me”) – at promoting the practice of “Family Literacy”. The analysis of the data allowed us to observe a considerable disparity between what is stated in the Program’s Directive 421, Article 2 – which states that its target audience is comprised of “families in vulnerable situations” – and what is shown in the campaigns and videos promoting the Program, whose representations of the public could not be more unrelated to the actual material conditions of the Brazilian families for whom the Program is intended. In addition to this disparity, we observed the absence and erasure of “fracturing” themes (FONSECA, 2015) in the Program’s proposed readings collection, in a clearly moralizing attempt to “sweeten” reality, which provides evidence not only of a complete detachment from the material life of the public which it claims to address, but also of an erroneous view of children’s literature, guided by moralizing purposes. In these texts, there is also no representation of the ethnic-racial diversity of the Brazilian people, with the illustrations revealing a whitening ideology (HOFBAUER, 2000) in the representation of the characters in the works adapted for the *Conta pra Mim* (2020) collection. Prioritizing homeschooling practices, the Program, instead of effectively promoting emancipatory and critical reading practices, is built on a poor view of the “middle audience”, i.e., parents and guardians for whom the reading guidelines and book recommendations are intended, as well as a tutelary and moralistic approach to children – the end audience – favoring adaptations of low aesthetic quality, with a pragmatic-moralizing bias, thus deepening the already existing gap between social groups in the country. These are some of the results we arrived at and which we describe more fully throughout the thesis.

Keywords: Popular reader. Reading incentive program. *Conta pra Mim*. Discourse Analysis. Cultural History.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COLE	Congresso de Leitura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAEB	Sistema Avaliação da educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEB	Secretária de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização	88
Figura 2 - Literacia Familiar em dez pontos	113
Figura 3 - <i>Print</i> Vídeo de divulgação do Programa <i>Conta pra Mim</i> (MEC, 2019)	117
Figura 4 - <i>Print</i> Vídeo de divulgação do Programa <i>Conta pra Mim</i> (MEC, 2019)	118
Figura 5 - <i>Print</i> Vídeo de divulgação do Programa <i>Conta pra Mim</i> (MEC, 2019)	119
Figura 6 - <i>Print</i> Vídeo de divulgação do Programa <i>Conta pra Mim</i> (MEC, 2019)	120
Figura 7 - <i>Print</i> Vídeo de divulgação do Programa <i>Conta pra Mim</i> (MEC, 2019)	121
Figura 8 - Cartazes de divulgação do <i>Conta pra Mim</i> (MEC, 2019)	123
Figura 9 - Cartazes de divulgação do <i>Conta pra Mim</i> (MEC, 2019)	124
Figura 10 - Foto do estande de divulgação do Programa	124
Figura 11 - Foto da contação de histórias no estande em Shopping Center	125
Figura 12 - <i>Print</i> Vídeo de divulgação do <i>Conta pra Mim</i> (2019)	128
Figura 13 - <i>Print</i> Série “ Como aproveitar o tempo com as crianças	130
Figura 14 - <i>Prints</i> da sequência de um vídeo	132
Figura 15 – <i>Print</i> O que o livro deve ter?	132
Figura 16 – <i>Print</i> O que o livro deve ter?	133
Figura 17 – <i>Print</i> O que o livro deve ter?	134
Figura 18 – <i>Print</i> Já leu para seu filho hoje	135
Figura 19 - Capas do livro - Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos	150
Figura 20 - Capa do livro " João e Maria"- Coleção <i>Conta pra Mim</i> (MEC, 2020)	152
Figura 21 - Folha rosto do livro “João e Maria”- Coleção <i>Conta pra Mim</i> (MEC, 2020)	153
Figura 22- Conto “João e Maria” (MEC, 2020, p.4)	166
Figura 23- Conto “João e Maria” (MEC, 2020, p.8)	167
Figura 24 - Conto “João e Maria” (MEC, 2020, p.13)	168
Figura 25 - Leitura Dialogada	170
Figura 26 - Literacia em Dez pontos	171

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CAPÍTULO 1 - QUANDO AS CRIANÇAS SE TORNAM PÚBLICO LEITOR: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PRODUÇÃO E RECONHECIMENTO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL.....	29
2.1 DA EUROPA DIRETO PARA O BRASIL: OS PRIMÓRDIOS DA LITERATURA INFANTIL	30
2.2 A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA DÁ OS SEUS PRIMEIROS PASSOS .	33
2.3 ENTRA EM CENA O PATRONO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA	37
2.4 ENTRAVES E AVANÇOS À PRODUÇÃO LITERÁRIA INFANTIL NA INDÚSTRIA EDITORIAL BRASILEIRA	42
2.5 A HORA E A VEZ DA ARTE E DOS TEMAS “FRATURANTES” NA LITERATURA INFANTIL	45
3. CAPÍTULO 2 - MAIS UM PROGRAMA DE INCENTIVO À LEITURA: EM UMA JÁ LONGA HISTÓRIA DE DESVIOS E DESCASOS COM A FORMAÇÃO LEITORA NO PAÍS.....	49
3.1 INICIATIVAS E PROGRAMAS DE COMBATE AO ANALFABETISMO DE ADULTOS	50
3.2 INICIATIVAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA O PÚBLICO INFANTIL	52
3.3. PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA PARA QUEM SABE LER	56
3.3.1 Instituto Nacional do Livro (INL).....	56
3.3.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	59
3.3.3 Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)	70
3.3.4 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).....	73
3.3.5 Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)	77
3.3.6 Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE).....	79
3.3.7 Programa <i>Conta pra Mim</i>	81
4. CAPÍTULO 3 -TUDO A UM CLIQUE!: UM ACERVO ON LINE PARA FAMÍLIAS OFF LINE	94
4.1 MATERIAIS DISPONÍVEIS NO ACERVO DO <i>CONTA PRA MIM</i>	96
4.2 O GUIA DE LITERACIA FAMILIAR.....	97
5. CAPÍTULO 4 - DESCOMPASSOS E DESENCONTROS QUANTO AO PÚBLICO: LEITORES ANUNCIADOS, LEITORES VISADOS, LEITORES DE VERDADE.....	116
5.1 PUBLICIDADE OFICIAL DO LANÇAMENTO DO PROGRAMA <i>CONTA PRA MIM</i>	116
5.2 LOCAIS DE DIVULGAÇÃO DO PROGRAMA <i>CONTA PRA MIM</i>	123
5.3 A SÉRIE “COMO APROVEITAR O TEMPO COM AS CRIANÇAS”	129

5.4 DICAS DE COMO ESCOLHER LIVROS PARA AS CRIANÇAS	131
6. CAPÍTULO 5 - USOS E ABUSOS DAS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA JUNTO AO PÚBLICO INFANTIL.....	137
6.1 O GÊNERO CONTO.....	138
6.2 ENTRE OS CONTOS... OS CONTOS DE FADAS E SUAS APROPRIAÇÕES DIDÁTICAS	141
6.3 “JOÃO E MARIA”, UM CLÁSSICO E SUA VERSÃO ADAPTADA PARA O <i>CONTA PRA MIM</i>	143
6.4 DOIS ENREDOS, DUAS VERSÕES, DUAS FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	155
6.5 COTEJO SOBRE AS DUAS VERSÕES	161
6.6 AS ILUSTRAÇÕES NA ADAPTAÇÃO DE “JOÃO E MARIA”	165
6.7 ELEMENTOS PARATEXTUAIS DA COLEÇÃO <i>CONTA PRA MIM</i> (MEC, 2020)	169
7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
ANEXOS.....	197
ANEXO N° 1	197
ANEXO N° 2	199
ANEXO N° 3	206
ANEXO N° 4	214
ANEXO N° 5	216
ANEXO N° 6	220
ANEXO N° 7	224

1. INTRODUÇÃO

Poder ler é um direito de cidadania.

Luiz Percival Leme Britto

Não é de hoje que se afirma a urgência e a necessidade de programas de fomento à leitura no Brasil e que devem ser assumidos, sobretudo, por iniciativa governamental, voltados especialmente para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

No Brasil, a desigualdade socioeconômica condena um número importante de famílias a viver em condições de extrema pobreza, o que aliena, em especial os membros mais jovens, de direitos básicos, como o de moradia, alimentação, saúde e educação decentes¹.

No que concerne à cultura, esses membros mais jovens dessas famílias vulneráveis socioeconomicamente são privados, muito cedo, das condições fundamentais para que possam vir a ser leitores. É, portanto, indispensável o papel do Estado e de políticas públicas interligadas que respondam simultaneamente às necessidades materiais e culturais de seus cidadãos² de maneira o mais igualitária possível e urgente.

É indispensável garantir a possibilidade de ler a todos os cidadãos, garantir esse direito inalienável à leitura, um direito incompressível, fundamental, que não pode ser negado, tal como outros direitos humanos (CÂNDIDO, 2004). É indispensável garantir o direito ao acesso à leitura, um direito de cidadania como nos alerta Britto (2015).

Embora nossa história forneça vários exemplos de políticas públicas voltadas para o fomento da leitura, a maior parte delas não esteve à altura do desafio, como bem observaram Britto (1999; 2015), Abreu (2001a), Soares (2001), e aquelas que, enfim, mais recentemente deram passos importantes nesse sentido, foram precocemente interrompidas, conforme demonstraram Amorim (2006) e Marques Neto (2010; 2017).

Também não é de hoje que testemunhamos a proposição, financiamento e realização, por parte de diferentes governos, de projetos e campanhas em prol dessa prática que, em muitas ocasiões, foram formulados a partir de pressupostos equivocados e que eram efetivamente

¹ A esse respeito, cf. Carvalho (1995); Petrini (2003); Gomes e Pereira (2005), entre outros.

² De acordo com Milton Santos, “ser cidadão é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado. O cidadão seria tão forte quanto o estado. O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos” (SANTOS, 1987, p. 133).

pouco comprometidos com a realidade social local. Boa parte deles esteve, portanto, desde o início, fadada a obter frágeis e inconsistentes resultados.

O que muitos desses programas, projetos e campanhas ignoraram – por inconsciência, negligência ou estratégia (RIBEIRO, 2018)³ – é a relação direta e necessária entre as condições sociais e materiais de existência dos indivíduos e as práticas culturais que eles exercem ou não, e que eles podem exercer ou não em função dessas condições⁴.

Em geral, programas como este e suas ações não se inscrevem em projetos mais amplos e articulados com outras medidas, que assim enfrentem em conjunto as verdadeiras razões que impedem à maioria de nós de ter acesso à leitura e de nos tornarmos, efetivamente, leitores. Essas razões, embora conhecidas, são sistematicamente ignoradas, silenciadas e obliteradas na elaboração desses programas. Esse descaso estratégico é fartamente discutido em Freire (1987), Silva (1997) e Soares (2001), entre outros.

As condições sociais, econômicas e culturais responsáveis pela vergonhosa desigualdade brasileira são, não por mera coincidência, as razões que impedem a maioria dos brasileiros de se tornarem leitores plenos. Tal como afirmam, entre outros, Freire (1987), Abreu (2001b) e Britto (2015), aqueles que no Brasil não são leitores são justamente os mesmos sujeitos que não têm moradia, terra, trabalho digno, saúde e educação de qualidade.

Não se trata de mera coincidência. Não se deve negar a relação necessária, evidente, de causa e consequência entre não ser leitor e não ter casa, nem trabalho, nem formação digna. Não se pode negar também que um dos empecilhos para alguém se formar leitor é justamente aquele da impossibilidade de sua identificação com a versão idealizada, romantizada e despolitizada acerca da leitura e do que é ser leitor, tal como demonstra Curcino (2020; 2022).

Em geral, de tudo o que ouvimos sobre a leitura vemos, em grande medida, uma exaltação alienada quanto a seu poder de mudança dos sujeitos e de suas condições de vida. E tal como afirmamos:

A leitura, de fato, pode desempenhar esse papel dependendo do que se entende por leitura, do que se quer promover quando se promove a leitura, dos compromissos honestos, igualitários, humanizados e políticos de quem a fomenta, e do que se faz para garantir sua difusão e sua força emancipadora e crítica. (CURCINO; FANCIO, 2021, p. 25)

³ Tal como Darcy Ribeiro (2018) discute que a crise da Educação no Brasil não é uma crise, mas um projeto.

⁴ Uma honrosa exceção de nossa história de projetos, programas e políticas públicas equivocadas na promoção da leitura é aquela encampada por José Castilho Marques Neto, responsável pela Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), que estabelece estratégias para a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, formulada após amplo debate com todos os agentes e setores envolvidos, baseada no conhecimento da realidade brasileira.

Sem esse compromisso, a ênfase nesse poder da leitura pode inclusive ser um meio de justificar porque alguns na sociedade são tratados como sendo pessoas melhores que outras, como se tivessem se esforçado mais e feito escolhas mais compensatórias que outras, como a de ter se formado leitor. Tudo funciona como se essa condição leitora, resultante única e exclusivamente do gosto e da escolha individual, e justificasse o fato de que alguns merecem ter acesso a bens e condições mais dignas do que outros, bem ao gosto do discurso meritocrático, que frequenta o que em geral se enuncia sobre a leitura.

Aliados a essa representação elitista das práticas culturais, em especial da leitura, emergem outros discursos, que de modo mais direto se filiam à ideologia do mundo capitalista: aquele da aposta no indivíduo, no seu “desejo”, liberdade, escolha, poder de decisão e em seus gestos individuais e de âmbito privado que seriam os responsáveis por sua conquista. Há, assim, um apagamento sistemático de outros agentes, fatores, contingências, conjunturas, sobretudo aqueles de ordem política, das políticas de promoção da diminuição da desigualdade social. Não há política nem sociedade. Há somente indivíduos, empreendedores de si mesmos. (CURCINO, 2020, p. 87-88)

Esse discurso é bastante conhecido e difundido entre nós. Encontramos indícios desse discurso inclusive na formulação de políticas públicas, apesar do caráter paradoxal disso, em programas, projetos, leis provenientes do Estado como instância responsável por garantir os direitos dos cidadãos. De uma sucessão de diversos programas de iniciativa governamental com vistas à promoção da leitura, foi lançado, na gestão governamental da extrema-direita no Brasil, nos anos de 2019 a 2022, mais um programa de promoção da formação de leitores no Brasil. Este programa “importou” reflexões e soluções para o fomento da leitura, tendo em vista essa postura de recusa da produção dos intelectuais brasileiros especializados no tema, tal como discutido por Bunzen (2020).

Não podendo não investir em educação, essa gestão, visando privilegiar certas ideias sobre o papel do ensino, certos segmentos e setores privados e privatizantes da educação, e certos modelos teóricos importados, norte-americanos, de refletir sobre o ensino e seus desafios, atribuiu à pasta da educação o papel de lançar um programa destinado ao fomento da leitura, em total consonância com as ideias políticas que elegeram esse governo. Menos Estado, logo, mais transferência de responsabilidades para os indivíduos que compõem a sociedade, ao estilo *homeschooling* e meritocrático que já mencionamos. Menos investimento em ações a longo prazo, estruturais, baseadas no conhecimento desenvolvido por uma série de estudiosos e que nortearam políticas públicas anteriores e com relativo sucesso no que diz respeito à formação leitora.

Essas são as linhas de força deste Programa da gestão da extrema-direita à frente do governo federal, de iniciativa do Ministério da Educação, intitulado *Conta pra Mim* (BRASIL, 2019b) e engajado na promoção da prática do que designam como ‘literacia familiar’.

Anunciado em 11 de abril de 2019, pelo então ministro Abraham Weintraub, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (PNA), o Programa anunciava querer fomentar uma série de condutas educacionais a serem assumidas pelos pais, pela família, de modo a melhorarem a formação cultural de crianças, tanto aquelas ainda não escolarizadas quanto aquelas que já frequentavam a escola nos anos iniciais, especialmente por meio da promoção da leitura.

Para o lançamento desse Programa, uma série de documentos e materiais foram produzidos, desde as referências diretas que legislam sobre o ensino e fomento dessa prática em documentos que tornam pública essa política de fomento à leitura, tais como o Decreto que institui a PNA e a Portaria que regulamenta o Programa *Conta pra Mim*, como todo o material publicitário de divulgação do Programa, e todo o material de leitura produzido especificamente para o Programa.

Nesse conjunto de dados que compõem o material do Programa, podemos identificar indícios dos discursos sobre a leitura em seus variados documentos e sob diferentes formas de materialização. Esse nosso interesse pelo levantamento e descrição dos discursos sobre a leitura a partir da análise desse material objeto de nossa tese coincide com aquele assumido pelas pesquisas dedicadas à análise de discursos sobre a leitura realizadas pelos pesquisadores membros do Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE-CNPq/UFSCar)⁵, que não apenas buscam em fontes bastante heterogêneas os dados de suas análises, como também nas diferentes formas de materialização desses discursos,

[...] seja por meio de declarações, espontâneas ou motivadas (obtidas em entrevistas ou em postagens em redes sociais); seja por meio da análise de técnicas de escrita e procedimentos editoriais de construção dos textos que são dados a ler, conforme a imagem compartilhada por seus produtores de quais são as competências e interesses dos leitores a que se dirigem (tais como na seleção de temas, formas, argumentos e ilustrações, sob a forma de retextualizações, adaptações, transposições de gêneros, alterações de formato etc.); seja por meio de textos que abordam o tema da leitura

⁵As pesquisas realizadas no âmbito do LIRE (Laboratório de Estudos da Leitura), criado em 2010 e coordenado pela Profa. Dra. Luzmara Curcino, têm como objetivo descrever e analisar representações discursivas de práticas de leitura e representações dos leitores a partir de diferentes objetos, fontes e instituições, de modo a abranger e a descrever as regularidades quanto ao modo como se enuncia sobre essa prática e sobre esses sujeitos. As pesquisas ancoram-se na perspectiva teórica da Análise do Discurso e por princípios da História Cultural da leitura, assinalando prováveis continuidades e/ou descontinuidades nas práticas de leitura do final do século XX aos dias de hoje, de maneira que podemos esboçar traços dos perfis atuais dos leitores brasileiros contemporâneos. Faça parte desse grupo de pesquisas desde 2020. Para mais informações: <http://www.lire.ufscar.br/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

(documentos educacionais, campanhas de promoção, artigos científicos ou de divulgação, etc.). (CURCINO; VARELLA; OLIVEIRA, 2019, p. 3)

Em nossa análise, nesta tese, buscaremos depreender os discursos sobre a leitura e as representações sobre os leitores observando: I) o que se enuncia sobre a leitura e sobre os leitores nos textos que normatizam, que formalizam o Programa como uma política pública; II) o que se enuncia sobre a leitura e sobre os leitores nas propagandas audiovisuais que circularam na TV em rede nacional, nos cartazes distribuídos em espaços de educação, no site e nas postagens oficiais de divulgação do Programa; III) o que se enuncia sobre a leitura e sobre os leitores no tipo de material produzido para ser lido, como nas adaptações de certas narrativas, de certos gêneros, de certos autores, com certas ilustrações.

Portanto, imbuídos do mesmo objetivo dos demais pesquisadores do LIRE (CNPq/UFSCar), de identificar e descrever discursos sobre a leitura em circulação na atualidade, e diante da emergência desse Programa institucional, oficial, de promoção da leitura no Brasil, nos propusemos a adotá-lo como objeto de análise desta tese com vistas a responder que discursos sobre a leitura e que representações dos leitores foram mobilizados na formulação do Programa *Conta pra Mim*, foram convocados e materializados nessa proposta e em suas ações, e que impactos esses discursos, suas formas de atualização e de circulação, seus usos em textos como estes, de formulação de políticas públicas de fomento à leitura e de formação de leitores no Brasil, podem desempenhar?

Considerando a importância de políticas públicas sobre a vida em sociedade e o quanto elas podem impactar sobre nosso futuro e sobre a formação dos cidadãos, é que decidimos nos dedicar à análise dos discursos que constituem esse Programa em específico, dedicado à leitura. Como afirma Curcino (2022):

somos [...] tema e objeto de discursos e produtores de discursos. O que é dito sobre nós atua na gestão de nossas subjetividades coletivas e institui o que sabemos sobre nós mesmos, assim como as formas segundo as quais nos avaliamos uns aos outros, construímos e mantemos hierarquias. Portanto, para o analista do discurso é fundamental depreender do que é enunciado o(s) discurso(s) que constitui(em) o que foi enunciado, e cujo funcionamento define, em grande medida, nossa relação com as práticas, com os demais sujeitos, com o mundo e com nós mesmos. (CURCINO, 2022, p. 2)

Com vistas a contribuir para a melhor compreensão do impacto dessas políticas públicas relacionadas à promoção da leitura, pelo que enunciam e pelo modo como enunciam, pelo que fomentam e pelo modo como fomentam, pelas necessidades que dizem contemplar dos públicos para os quais afirmam se dirigir, realizamos esta pesquisa qualitativa, de natureza

prioritariamente analítica, ancorada em princípios teóricos da Análise do Discurso e da História Cultural da leitura.

No que diz respeito a nossa apropriação de princípios da Análise do Discurso, em especial com base na perspectiva foucaultiana, buscamos analisar os dados de nosso *corpus* de pesquisa a partir da concepção de discurso⁶ como uma “ordem”. Para Michel Foucault (1996), a “ordem do discurso” consiste em uma instância anterior a todo e qualquer dizer e que atua definindo tanto o que dizer, como também o modo de dizer, em um dado momento histórico e em uma dada sociedade, e no interior dela a um dado grupo. É, portanto, uma ordem histórica, cultural e social que regula, que controla, que institui o dizível, estabelecendo suas condições de verdade, de enunciação e de circulação em uma dada sociedade, e, com isto, as formas segundo as quais os seus sujeitos enunciam, agem e constituem sua identidade (FOUCAULT, 1996)⁷.

Uma lição que aprendemos com a Análise do Discurso é a de não analisar o enunciado como uma soma de formas com sentido intrínseco, mas antes de considerá-lo como uma “função” específica do discurso e de conjugar sua materialidade específica com as condições sociais, históricas, culturais de sua produção por um sujeito, que enuncia de uma dada posição, também esta social-histórica e culturalmente estabelecida. Analisar discursos implica:

[...] nos perguntarmos quem fala, de onde fala, segundo que inscrição ideológica, de que posição discursiva. Mais do que reproduzir discursos validados e tornados consensos sociais sobre a leitura, é preciso sempre nos perguntarmos de onde partem e com que objetivos. (CURCINO; FANCIO, 2021, p. 25)

Assim, o discurso é uma “ordem” que regula o dizer e que o torna rarefeito, ou seja, que faz com que algo dito seja raro em relação a tudo que poderia ter sido dito em seu lugar e não foi, assim como em relação a quem pode enunciar e a quem de fato enuncia em nossa sociedade, afinal: “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, 1996, p. 9).

Todo enunciado, em sua raridade, compõe uma rede de outros enunciados com os quais estabelece relações diversas e necessárias para a rarefação de seus sentidos. Todo enunciado

⁶ Entre os estudiosos dedicados aos estudos do discurso segundo a obra de Michel Foucault, nos apoiamos em Gregolin (1988; 2004; 2021) e Curcino (2015; 2020), entre outros.

⁷ Da extensa obra de Michel Foucault, nos valemos especialmente de seus escritos sobre o discurso da fase arqueológica: “A ordem do discurso” e “A arqueologia do saber” (FOUCAULT, 1996; 2008).

inscreve-se em uma dada “formação discursiva”, definida por Foucault (2008) nos seguintes termos:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008, p. 43)

Ainda conforme o autor, uma “formação discursiva” se:

define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar. (FOUCAULT, 2008, p. 50)

Uma formação discursiva “determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos” (FOUCAULT, 2008, p. 83). Nas palavras do autor “não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais” (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Assim, para o filósofo, o “enunciado” é mais do que uma unidade do discurso, uma “função enunciativa”. Sua principal característica é a de ter sido efetivamente formulado, em um tempo e espaço por um sujeito, o que proporciona à sequência de signos um modo singular de existência⁸.

E para sua análise é preciso concebê-lo como um “acontecimento discursivo” que emerge em sua singularidade ligada e definida pela “ordem do discurso”, essa instância que organiza, que define, que fornece o dizível, e que atua como “condição de possibilidade” para os enunciados.

Não sendo uma unidade isolada, independente, o enunciado é definido pelo filósofo como um “nó em uma rede”, é organizado em “formações discursivas”, ou seja, em conjuntos de enunciados formados tanto por sua relação de similitude, de paráfrase, de regularidade uns com os outros, quanto de diferença em relação a outros conjuntos de enunciados. Tal como sintetiza Gregolin (2004, p. 89) “um enunciado é justamente uma função enunciativa: o fato de

⁸ Cf., a respeito das características dessa função enunciativa, em especial, a de seu pertencimento a um “domínio associado”, a análise em Curcino (2015).

ele ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado”.

Essa arquitetura conceitual, em que se encontram o “enunciado”, a “formação discursiva”, é concebida pelo filósofo como uma “arqueologia”, e como tal nos permite analisar os enunciados efetivos, em sua condição de “acontecimento” tal como formulados e presentes em nosso *corpus* de pesquisa, inscritos em “formações discursivas” específicas, a respeito do dizível sobre a leitura, daqueles que se afirma querer formar como leitores, das instituições e sujeitos que hoje se encarregam dessa função, como a escola e os docentes, mas sobretudo a respeito das “posições de sujeito” assumidas por aqueles que produzem os documentos e materiais do *Conta pra Mim*, afinal de contas “não há enunciado em geral, livre, neutro e independente” (FOUCAULT, 2008, p. 93).

É mobilizando esses princípios que analisamos uma amostra de enunciados ao longo da tese. Nosso intuito é, ainda que de forma tangencial, seguir esses princípios arqueológicos de análise, considerando que:

[...] a arqueologia procura apanhar o sentido do discurso em sua dimensão de acontecimento: cada palavra, cada texto, por mais que se aproxime de outras palavras e textos, nunca são idênticos aos que o precedem [...]. O método arqueológico tenta compreender a irrupção dos acontecimentos discursivos, investigando as condições (histórico-sociais) que possibilitaram o seu aparecimento. (GREGOLIN, 2004, p. 86)

No que diz respeito a nossa apropriação, nesta tese, de alguns princípios da História Cultural da leitura, em especial segundo Roger Chartier, nos detivemos em suas reflexões e definições acerca das formas de “representações” das práticas e dos sujeitos que exercem essas práticas. Essas “representações”, em sua condição discursiva, não se restringem a uma realidade meramente simbólica, ou seja, a uma existência restrita à sua materialidade linguística ou à sua enunciação sob a forma de outras linguagens. É justamente o modo peculiar dessa materialidade linguística ou imagética, a forma específica de sua formulação, a finalidade específica de sua formulação o que faz das “representações” não um mero espelho das práticas ou dos sujeitos. Como afirma Chartier (2011, p.27), as representações não são “simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social”. Elas:

[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17)

As “representações” incidem, portanto, sobre as práticas sociais. Elas fornecem as maneiras de ver, de falar, de avaliar, de julgar as práticas e os sujeitos.

Assim, o modo como concebemos uma dada prática, a forma como a enunciamos e a maneira como a exercemos não são alheios, antes o contrário, às representações que circulam socialmente com estatuto de verdade. No que diz respeito às representações ligadas ao ‘capital cultural’, como é o caso da leitura, elas desempenham papel de elemento-chave na lógica de ‘distinção’ dos sujeitos e de ‘reprodução’ duradoura das hierarquias sociais e culturais que os distinguem, assim como são usadas para justificar o acesso regrado a instâncias de poder, como a política. Afinal, além de sustentar essas hierarquias, o ‘capital cultural’ de prestígio, como demonstrou Pierre Bourdieu (2007), também as justifica, legitima, naturaliza e universaliza. (CURCINO, 2018, p. 226)

Em relação à leitura, essas representações consensuais estabelecem quais são as práticas legítimas, logo, quais são os leitores legítimos. Por sua condição discursiva, as “representações” têm a ver, portanto, com o modo específico como em um tempo e espaço, e para um determinado grupo de sujeitos, elas se impõem como real. Na análise do que foi enunciado no Programa *Conta pra Mim*, identificamos as representações de leitores por ele mobilizadas em seus documentos e discutimos o caráter idealizado e alienado dessas formas de representação. É seu descolamento em relação ao real, de um documento a outro do Programa, um dos traços que mais exploramos na descrição dessas representações da leitura, dos leitores e das famílias brasileiras.

Tal como discutido por Chartier (1999a; 1999b; 2003) em relação a outro tempo histórico e espaço cultural, bem como a outro grupo de leitores, os “leitores populares” – assim como os representados nos documentos do *Conta pra Mim* – são aqueles que, em função de sua origem e pertencimento social, ou não dispõem de história, ou seja, são os não representados da história da leitura, ou são representados como “não leitores” ou como “leitores frágeis”, para os quais se deve produzir textos de fácil apreensão, de leitura rápida, com finalidades pragmáticas (de modo a lerem o que é suficiente e útil para o trabalho), ou com finalidades moralizantes (para ensiná-los a se comportar).

Outro conceito fundamental de que nos valem na tese, a partir das reflexões do historiador Roger Chartier (1999a; 2019), é aquele de “materialidade do texto e de seu suporte”. O historiador destaca a diferença entre materialidade do texto e de seu suporte, de modo a enfatizar que um texto pode adquirir novos usos, atingir novos públicos, ganhar novos sentidos em função das formas materiais de sua atualização em um suporte dado.

[...] as formas produzem sentido e um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os suportes que o propõem à leitura [uma vez que os

leitores] nunca são confrontados com textos abstratos, ideais, desligados de qualquer materialidade: eles manipulam objetos, ouvem palavras cujas modalidades governam a leitura (ou a escuta) e, ao fazê-lo comandam a possível compreensão do texto. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.6)

Assim, para quem se prontifica a estudar textos, e para que se leve em conta sua história de produção e de recepção, não se deve contornar ou ignorar a forma material desse texto, em grande medida definida por seu suporte. Um texto que ao longo da história circula em diferentes formatos não guarda uma identidade, não emerge sempre igual a si mesmo. Isso significa que ele pode não apenas sofrer modificações em sua forma, em função das imposições do novo suporte, o que afeta sua recepção, altera seus públicos, como também ser interpretado de forma diferente daquela prevista inicialmente por seu autor, conforme afirma Curcino (2012), ao estabelecer a diferença das formas de incidência do suporte sobre a leitura. Segundo a autora, na esteira das reflexões do historiador, o suporte pode incidir sobre o modo de ler e sobre a interpretação do que foi lido:

a respeito da prática de leitura, deve-se compreender que a mudança no suporte, segundo ele, implica mudança na maneira como o leitor se relaciona fisicamente com os objetos, de modo que mudanças nos procedimentos materiais de escrita podem fornecer indícios preciosos aos historiadores sobre as representações do leitor de outros períodos históricos. Mas isso não significa que a interpretação é compulsoriamente alterada, ou seja, que o sentido do texto se modifica. (CURCINO, 2012, p. 193)

Em sua reflexão a autora demonstra que a mudança de um texto, de um suporte a outro, afeta a forma como o texto será lido, não no sentido de alterar a sua decifração nem seu tema. Essa mudança pode, no entanto, “afetar o gênero discursivo do texto, do que decorrem mudanças nas relações intertextuais e no sentido tal como intencionado pelo autor” (CURCINO, 2012, p. 195). Nas análises nesta tese, especialmente no capítulo cinco em que refletimos sobre as adaptações de contos de fada produzidas exclusivamente para compor o acervo do Programa *Conta pra Mim*, observamos o quanto essas “adaptações” relacionam-se com a migração, ao longo da história, de um suporte a outro, da transmissão oral, passando pelo impresso até o virtual hoje em dia, mas também das diferentes versões do próprio impresso.

Com base nesses princípios teóricos⁹, buscamos, nesta tese, depreender os discursos sobre a leitura mobilizados em enunciados do conjunto de documentos que compõem o Programa do Governo Federal, de iniciativa do Ministério da Educação, intitulado *Conta pra*

⁹ Esses são alguns dos princípios e conceitos dos campos teóricos da Análise do Discurso e da História Cultural da leitura que mobilizamos nas análises do nosso *corpus*. Optamos por empregar e definir outros de seus conceitos à medida que se fizeram necessários para a compreensão das análises do *corpus*.

Mim (2019), sejam os documentos de sua institucionalização (leis, decretos), de sua divulgação (propagandas televisivas, cartazes, notícias), e de sua realização (acervo de livros destinados para uso pelo público, de vídeos de leitura das obras, de orientações de como ler).

Tal como afirma a seu próprio respeito, o Programa nasce engajado na promoção da prática de ‘Literacia Familiar’, com o objetivo de incentivar pais e responsáveis a investirem em práticas de literacia junto a seus filhos, especialmente junto às crianças. Essas práticas de literacia referem-se, em boa parte do Programa, a atividades concernentes à leitura.

Com o intuito de analisar os discursos sobre a leitura e as representações dos leitores que foram mobilizados por este Programa *Conta pra Mim* e discutir as fragilidades de políticas públicas de fomento à leitura e de formação de leitores no Brasil como esta, organizamos nossa tese em cinco capítulos.

No primeiro Capítulo, intitulado “Quando as crianças se tornam público leitor: uma breve contextualização histórica da produção e reconhecimento da literatura infantil no Brasil”, iniciamos com um breve panorama histórico acerca da promoção da leitura e da literatura infantil no Brasil, do século XIX até os dias atuais, tendo em vista que o público fim, aquele que o Programa visa formar como leitor, são as crianças, e tal como afirma o Programa especialmente aquelas oriundas “de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica”. Com essa breve contextualização histórica da produção e reconhecimento da literatura infantil, buscamos compreender as representações compartilhadas acerca desse público leitor no Brasil. Entre os aspectos históricos de caracterização dessa literatura destinada ao público infantil, observamos o aparecimento tardio e rarefeito nessa produção literária dos temas “fraturantes”¹⁰, em função de uma concepção política, literária e filosófica equivocada, não especializada, sobre as crianças, e segundo a qual estas devem ser “protegidas” de certos temas e discussões. Além disso, discutimos a presença de discursos reducionistas e simplistas que afetaram e afetam a produção de livros destinados para as crianças, silenciando, omitindo e negando a realidade social brasileira.

Em seguida, no segundo Capítulo, intitulado “Mais um Programa de incentivo à leitura: em uma longa história de desvios e descasos com a formação leitora no país”, adotamos como objetivo contextualizar a proposta do Programa *Conta pra Mim*, em suas semelhanças e diferenças com outros programas de mesmo objetivo. Para tanto, realizamos um recuo, também panorâmico, a uma série histórica de políticas públicas de incentivo à formação leitora no Brasil, apresentando uma síntese relativa aos principais programas Federais de incentivo à

¹⁰ Entre os pesquisadores que discutem os temas “fraturantes”, citamos Ramos e Fonseca (2015), Gama-Khalil e Borges (2022). Retomaremos esse tema nos próximos capítulos desta pesquisa.

leitura, propostos em diferentes governos, que afirmavam visar suprir nossas carências culturais em termos de leitura, por meio de distintas ações, atuando em frentes por vezes bastante diversas. Em seguida, analisamos o documento oficial que institucionalizou o Programa *Conta pra Mim*, a saber, a Portaria de nº 421 publicada em 24 de abril de 2020 pelo MEC¹¹. Constatamos uma disparidade entre o texto da lei, que afirma ter como público-alvo desse Programa as famílias brasileiras, com prioridade para aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e a realidade dessas famílias, tendo em vista que os materiais dessa política pública estão prioritariamente disponíveis no formato *online*, e que toda a divulgação foi feita em espaços não necessariamente populares, como no caso do lançamento do Programa em estandes de Shopping Centers das capitais. Com essa análise, constatamos também que este Programa outorgou às famílias a responsabilidade por determinadas ações educacionais, sob o pretexto de garantir um melhor desempenho das crianças em atividades escolares, como a leitura.

Dedicamo-nos, no terceiro Capítulo, intitulado “Tudo a um clique! um acervo *on-line* para famílias *off-line*”, à apresentação dos materiais que constituem o Programa e que foram disponibilizados prioritariamente no site do *Conta pra Mim*. Também analisamos o “Guia de Literacia Familiar”, um documento destinado a orientar os pais e responsáveis a desenvolverem as práticas de leitura, com o objetivo de analisar o conceito norteador da proposta, o de “Literacia Familiar”, e os discursos dos idealizadores do Programa que atribuíram a responsabilidade da formação leitora das crianças para os pais. Constatamos que, no Programa, ignora-se a realidade da maioria das famílias brasileiras ao se pressupor que os adultos dispõem de meios materiais para acessar virtualmente esses textos (internet, computador, celular, impressora) e que dispõem ainda de tempo suficiente e de qualidade para realizar as ações previstas no Guia. Observamos ainda que, no Programa, silencia-se a função e responsabilidade do poder público em realizar ações efetivas e reais para oportunizar condições para que esse público-alvo do Programa realmente tenha acesso à leitura e aos livros de qualidade.

Com o título “Descompassos e desencontros quanto ao público: leitores anunciados, leitores visados, leitores de verdade”, no quarto Capítulo, analisamos as propagandas oficiais de divulgação do Programa, a saber, o vídeo de lançamento da campanha que circulou na TV e no *youtube*, os cartazes de anúncio dos estandes instalados nos shoppings centers das principais capitais brasileiras e a publicidade no *site* do MEC. Observamos haver uma discrepância entre o público-alvo anunciado nos materiais oficiais do *Conta pra Mim* tal como se encontra no

¹¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 29 ago. 2020.

documento do MEC por meio da Portaria que institucionalizou as ações do Programa e o público potencialmente atingido, dado que, como todos sabemos, as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica não são o principal público frequentador dos locais onde foram divulgadas e realizadas ações iniciais do Programa, como os Shoppings. Discutimos o caráter irônico desse descompasso, e a indiferença de seus idealizadores em relação às famílias brasileiras e aos leitores de verdade a quem afirmam querer formar. Esses leitores simplesmente não coincidem com aqueles representados nas ilustrações dos materiais e na propaganda do Programa, tal como analisamos e demonstramos.

No quinto Capítulo, sob o título “Usos e abusos das adaptações literárias para a promoção da leitura junto ao público infantil”, nos dedicamos à análise das obras recomendadas e disponibilizadas aos pais para leitura com seus filhos, sob a forma de adaptações que compõem a coleção *Conta pra Mim*. A partir da análise discursiva e comparativa de duas versões do conto conhecido no Brasil sob o título “João e Maria”, uma delas publicada pela Editora Cosac & Naif, para atender o público consumidor de livro no Brasil, por isso não necessariamente de origem popular, a outra publicada pela coleção do *Conta pra Mim*, destinada explicitamente para um público principalmente em situação de vulnerabilidade socioeconômica, buscamos compreender as diferentes ou semelhantes representações da leitura e do leitor, inscritas nessas duas versões. Além de diferenças estruturais, há diferenças no enredo, e sobretudo o apagamento, na versão adaptada para o Programa, dos conflitos, dos problemas, das questões “fraturantes” como a miséria, a fome, o abandono, a frustração, o medo e a morte, o que sinaliza para uma versão que visa “encobrir” em nome de “proteger” as crianças desses temas, tal como discutimos na análise.

Por último, apresentamos as considerações finais de nossa pesquisa. Constatamos que as interrupções e a descontinuidade nas políticas públicas no que tange aos programas de fomento à leitura no Brasil, afetam o desenvolvimento de ações educacionais e permanecem os descasos em relação à população vulnerável e carente de acesso aos bens culturais, sobretudo relacionados às ações de fomento à leitura. O Programa que analisamos afirma, no documento oficial, atender famílias brasileiras em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no entanto, o governo anterior, idealizador do *Conta pra Mim*, disponibilizou materiais prioritariamente no formato *online*, ignorando que essas mesmas famílias que, por sua condição social, muitas vezes não dispõem sequer do básico, de alimentação, moradia e saneamento básico, quem dirá de acesso a equipamentos digitais e à internet. De novo a mesma história se repete: essas famílias não têm acesso aos bens culturais, não têm acesso aos livros e por isso são condenadas à condição de não leitoras, com os ônus, estigmas e carências que essa condição lhes impõe.

2. CAPÍTULO 1 - QUANDO AS CRIANÇAS SE TORNAM PÚBLICO LEITOR: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PRODUÇÃO E RECONHECIMENTO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Percorrer a história da leitura no Brasil é percorrer a história de um lamento.

Márcia Abreu

Há certos discursos que perduram mais que outros. Tal como afirma Abreu (2001a), o discurso de que não somos um país de leitores é um desses. Ele encontra raízes no olhar enviesado que estrangeiros em busca de riqueza fácil lançaram sobre os nativos que aqui se encontravam. Desde então, esse eco vigora. Ele alcança inclusive as sucessivas iniciativas de promoção da leitura ao longo do século XX e neste primeiro quarto do século XXI, como justificativa suficiente para se investir em programas, projetos e ações os mais variados, em especial aqueles voltados para o público infantil. Ninguém é contra programas de promoção da leitura, ainda mais os destinados às crianças. Aquilo para que chamamos a atenção aqui é o de que o discurso da falta de leitura no Brasil atua como o pressuposto que justifica o investimento político e financeiro, e o discurso do descaso e descompromisso do brasileiro com a leitura justifica os fracassos ou magros resultados desses investimentos financeiros e dessas apostas políticas em campanhas de promoção da leitura, em vários programas “comprometidos” com a mesma causa, e unidos por erros semelhantes.

Neste capítulo, visamos remontar a uma parte dessa história da leitura no Brasil. Dessa história, que tem sido reconstituída e descrita em sua complexidade por importantes pesquisadores brasileiros, e em relação à qual trazemos, ainda que panoramicamente, algumas páginas dessa história: aquela dedicada à história da formação leitora de crianças brasileiras, aquela dos materiais, livros, autores e obras destinados ao público infantil.

Com esse sobrevoo histórico, buscamos nos situar em relação às políticas públicas de fomento à leitura mais diretamente incumbidas da formação leitora na infância, considerando essas políticas como uma fonte a partir da qual podemos depreender discursos sobre a leitura e representações do leitor, particularmente do leitor infantil. Na formulação dessas políticas, podemos flagrar representações dos gostos e interesses desse leitor para quem elas se destinavam. Deparamo-nos também com esse olhar que pressupõe quais seriam as competências e carências culturais desse público, e que aposta em escolhas de tipos de materiais, de títulos de obras e nomes de autores que deveriam explorar essas competências e suprir essas carências.

Compõe, portanto, essas páginas da história do livro e da leitura no Brasil dedicadas ao público infantil sucessivos programas institucionais de promoção, de fomento dessa prática, entre os quais aquele que nesta tese nos propusemos a descrever, com vistas a depreender os discursos sobre a leitura que são nele mobilizados, atualizados, e as representações dos leitores que nele se inscrevem, que nele podem ser identificadas, que a partir dele são reafirmadas, reforçadas e que por isso tem incidência sobre as práticas dos sujeitos reais, de carne e osso.

Percorremos, neste capítulo, alguns percursos da história da leitura e da literatura infantil, em especial, alguns daqueles relativos às políticas públicas de fomento à leitura. Para tanto, recorreremos aos estudos realizados por Lajolo e Zilberman (2007), no que diz respeito ao recenseamento e à reflexão de caráter histórico que as autoras realizaram acerca da literatura infantil e juvenil produzida no Brasil e destinada para o público brasileiro, remontando às causas de seu tardio e lento reconhecimento entre os estudos literários, de sua inicial oferta rarefeita pelo mercado produtor de livros, de sua progressiva visibilidade e inclusão no currículo escolar das anos iniciais, do processo de amadurecimento da produção literária desse segmento, com a constituição de um acervo de produções e autores que hoje constituem um verdadeiro “campo”¹² da literatura infantil no Brasil¹³. Na constituição desse “campo”, essa história remonta, tal como demonstram as autoras Lajolo e Zilberman (2007), aos séculos XVIII, na Europa, e XIX no Brasil.

2.1 DA EUROPA DIRETO PARA O BRASIL: OS PRIMÓRDIOS DA LITERATURA INFANTIL

Em sua cuidadosa reconstituição da história da produção, circulação e institucionalização da literatura infantil no Brasil, Lajolo e Zilberman (2007) remontam às origens estrangeiras da produção destinada às crianças que, sobretudo, a partir do século XIX, se difunde no Brasil. Elas partem do classicismo francês, entre os séculos XVII e XVIII, quando são então publicadas obras destinadas, senão exclusiva ao menos prioritariamente, ao público

¹² Bourdieu (1996) define “campo literário” como um espaço de práticas e de lutas formado por vários escritores literários. Um espaço de legitimação para o reconhecimento de autores e obras. Esse conceito está ligado à noção de valor que define a permanência ou a retirada de uma obra do mercado, a boa ou má qualidade das obras literárias. O conceito de campo literário permite a compreensão do mecanismo que envolve a produção, a circulação e o consumo do material artístico, imbuído em um jogo de poder e relação de força. Cf. Bourdieu (1996).

¹³ Em diversas obras, autores têm se dedicado à história da literatura infantil e juvenil no país, como em Zilberman (1982; 1987; 1993) e Lajolo (1987; 1993; 2009). Outros pesquisadores se somam a elas na busca pela maior compreensão dessa história e pelos desafios do presente, tais como Leonardo Arroyo (1968; 1988), Alice Áurea Martha Penteado (2020), Vera Teixeira de Aguiar (2010; 2012; 2014), Lígia Cademartori (2010), Edmir Perroti (1986), Nelly Novaes Coelho (2000), João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (2004; 2007; 2008; 2009; 2010; 2012), entre outros trabalhos fundamentais do campo.

infantil. Tal como afirma Zilberman (2003, p. 15) “antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’ [ou seja, não se reconhecia esses sujeitos, em suas especificidades, com] uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica”. Essas obras vão então inaugurar o cânone universal de obras da Literatura infantil, como a antologia das “Fábulas”, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, como “As aventuras de Telêmaco”, de Fénelon, publicadas em 1717, como os “Contos da Mamã Gansa”, de Charles Perrault, na França, em 1697, e, na Inglaterra, como a história de “Robinson Crusoe”, de Daniel Defoe, publicado em 1719.

No século XVIII, o desenvolvimento da industrialização e os avanços da tecnologia de produção e de reprodução mecanizada dos textos, e da melhoria dos transportes facilitando a distribuição das obras, propiciaram a expansão da produção de livros de literatura infantil que movimentaram o mercado econômico. “A literatura infantil assume a condição de mercadoria”, para movimentar o mercado “ela [literatura] depende da capacidade de leitura das crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17). As crianças, portanto, deveriam frequentar a escola para se alfabetizarem e consumirem a produção literária.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 17):

os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.

Inicia-se a relação entre literatura infantil e escola. Neste período, a Europa atingiu taxas de alfabetização de sua população bastante expressivas. Após a Revolução Francesa, com a laicização do ensino, abre-se espaço para esse tipo de literatura infantil. As aulas, antes à cargo da Igreja, se baseiam em textos religiosos ou de ensinamento moral, comportamental. O resultado das mudanças políticas ocorridas na Europa, em especial na França, possibilitou a difusão da escola laica e gratuita como um direito do cidadão no cenário de expansão da literatura infantil laica.

A produção de obras destinadas especificamente ao público infantil e que serão reunidas sob o título de “Literatura infantil” ganha visibilidade e força nesse período de mudanças econômicas, técnicas, culturais e institucionais.

Essa produção de títulos laicos, em linguagem adaptada e destinados prioritariamente ao público infantil, instituem assim o que hoje concebemos como “Literatura infantil”. Do ponto de vista da linguagem, a produção desse gênero foi marcada pelo aperfeiçoamento de

técnicas de ilustração e de sua reprodução de qualidade, pelas concessões quanto à liberdade criativa e temática no processo de elaboração dos textos, não mais comprometidos com a formação religiosa e moralizante da criança. Do ponto de vista da representação da criança no objeto livro, os seus autores, nesse período, ainda “deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 18). Dito de outra forma, seus escritos limitam o desenvolvimento da imaginação da criança ao apresentarem obras literárias de um mundo idealizado pelo adulto.

O desafio do escritor adulto foi apresentar a sua visão permitindo a imaginação da perspectiva da criança. O perigo se deu quando a visão do adulto se opôs e se sobrepôs à da criança, no intuito de doutriná-la a partir da literatura infantil. Dessa tensão em relação à produção ficcional infantil, surgiram as críticas e as análises das produções literárias destinadas ao público infantil. A partir desses entraves:

organiza-se igualmente a história do gênero no Ocidente. Do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, poucas permaneceram, porque então era flagrante o pacto com as instituições envolvidas com a educação da criança. Mas, ao sucesso dos contos de fadas de Perrault, somou-se o das adaptações de romances de aventuras, como os já clássicos Robinson Crusóe (1719), de Daniel Defoe, e Viagens de Gulliver (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 19)

No século XIX, os irmãos Grimm, em 1812, publicaram uma coleção de contos de fadas que agradou ao público infantil e seus pais, por isso ganharam notoriedade como referência de literatura para crianças. Segundo as autoras, destacaram-se nesse período, as histórias fantásticas, as de aventuras e as que representavam o cotidiano das crianças. A partir das publicações exitosas dos irmãos Grimm, outros autores se lançaram na produção de obras para o público infantil, retratando histórias fantásticas, dentre eles, Lewis Carroll com a obra “Alice no país das maravilhas” (1863), Collodi com “Pinóquio” (1883), e James Barrie com “Peter Pan” (1911). Outros autores investiram nas histórias de aventuras que também se destacaram nesse período, entre elas: “O último dos moicanos” (1826), de James Fenimore Cooper, “Cinco semanas num balão” (1863) de Júlio Verne, “As aventuras de Tom Sawyer” (1876) de Mark Twain, “A ilha do tesouro” (1882) de Robert Louis Stevenson, entre outros. Um terceiro grupo de escritores se dedicou a narrativas relacionadas à vida cotidiana das crianças, como Cônego Von Schmid, em “Os ovos de Páscoa” (1816), a Condessa de Ségur, em “As meninas exemplares” (1857), Louise M. Allcott, em “Mulherzinhas” (1869), Johanna Spiry, em “Heidi” (1881), e Edmond De Amicis, em “Coração” (1886). Esses autores foram responsáveis pela consolidação da produção literária infantil da sociedade burguesa no século XIX na Europa.

2.2 A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA DÁ OS SEUS PRIMEIROS PASSOS

No Brasil, as primeiras obras de literatura infantil foram produzidas mais ao final do século XIX¹⁴, início do século XX. Após a Proclamação da República, houve uma acelerada urbanização, um aumento do consumo de produtos industrializados e um aumento das produções editoriais brasileiras, entre elas, das revistas femininas, dos romances ligeiros, de material escolar e de livros para crianças.

Corresponde a esse período o lançamento, em 1905, da revista infantil “O Tico-Tico”, editada pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva. Foi a primeira publicação de histórias em quadrinhos infantis brasileira e circulou no país por 56 anos, de acordo com o estudioso dos quadrinhos Moacyr Cirne¹⁵.

Conforme Lajolo e Zilberman (2007, p. 25) “entre os séculos XIX e XX se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil”. Entretanto, o público infantil à época que tinha acesso à leitura e aos livros, assim como o público adulto, provinha das camadas mais abastadas da população, da alta burguesia. Com o desenvolvimento e a modernização brasileira, o abismo entre as classes sociais, de um lado a alta burguesia e de outro os escravos e trabalhadores, aumentava, evidenciando o descaso com os menos favorecidos desde os primórdios da nação brasileira.

Ganhou fôlego nesse período da história do Brasil, no início do século XX, o processo de reurbanização dos grandes centros, como o Rio de Janeiro, expulsando para a periferia a população pobre. Aliados dos bens de consumo mais básicos para a sobrevivência, a grande maioria da população brasileira não podia usufruir, como usufruía um pequeno estrato da população, do acesso à escola e aos bens culturais e de consumo, como o livro. Além da falta de recursos financeiros, boa parte da população não aprendia a ler.

Nesse contexto cultural, e no horizonte social de um país que se urbanizava e modernizava, começaram a sistematizar os primeiros esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira, esforços até certo ponto voluntários e conscientes. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 25)

Assim, iniciava-se um movimento de campanhas pela instrução, pela alfabetização, pela escola e por uma literatura infantil adequada para as crianças. Ao mesmo tempo, surgiu a preocupação com a falta de material de leitura nacional adequado para o público infantil.

¹⁴ Segundo Lajolo e Zilberman (2007), no século XIX, há notícias de uma ou outra obra literária infantil, no Brasil. A produção era ainda esparsa e pequena.

¹⁵ Cf. Azevedo (2005).

Circulavam aqui no Brasil muitas traduções e adaptações de obras infantis estrangeiras, sobretudo das obras mais vendidas na Europa, como aquelas do Cônego (Christoph) Von Schmid, “O canário” (1856), “A cestinha de flores” (1858) e “Os ovos de Páscoa” (1860).

Para atender a essa demanda, intelectuais, jornalistas e professores começaram a produzir livros infantis para os estudantes das escolas brasileiras numa época em que os discursos enunciavam a importância do hábito de ler relacionada à formação do cidadão, alinhando-se com isso à inspiração francesa iluminista e ao nacionalismo do período romântico. No Brasil do início do século XX, quando nos aproximávamos do centenário da Independência, parte da sociedade brasileira se viu obrigada a se mobilizar imbuída dessa inspiração iluminista que no final do século XVIII definiu os rumos políticos, sociais e culturais da França, depois da Revolução de 1789, e segundo a qual:

[...] o povo precisava aprender a ser republicano, se laicizar, e a escola, os professores e os livros foram os condutores principais dessa transformação. Mimeticamente, a República brasileira proclamada em nome do povo precisava se construir como melhor alternativa à Monarquia e carecia do lastro simbólico do Liberalismo e do Iluminismo franceses que desempenharam importante papel na construção e consolidação simbólica de seu regime republicano. (VARELLA; CURCINO, 2022, p. 55)

Ainda segundo as autoras,

[...] às vésperas da comemoração do Centenário da Independência e da consolidação do regime republicano, saber ler, escrever e contar eram competências cujo acesso era ainda restrito. Poucos sabiam ler e escrever, mesmo entre membros das camadas socioeconomicamente privilegiadas. O analfabetismo atingia mais de 70% da população [brasileira] à época. Em função disso, poucos participavam da vida política, dada a proibição do voto aos analfabetos, expressa na Constituição de 1891. (VARELLA; CURCINO, 2022, p. 56)

Em paralelo às iniciativas de alfabetização dos adultos das camadas populares, ganha espaço a demanda por mais escolas e mais vagas para as crianças, especialmente das zonas urbanas, das camadas médias, e com isso, emerge a demanda por mais livros destinados a esse grupo. Muitos desses autores que se dispuseram a produzir livros para as crianças encontraram um meio rentável de produção, quando suas produções eram adotadas pelas escolas.

Merecem destaque dois autores que se dedicaram à disponibilização de obras de literatura infantil no Brasil, Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, ao traduzirem e adaptarem obras estrangeiras para as crianças em língua portuguesa. Jansen traduziu “Contos seletos das mil e uma noites” (1882), “Robinson Crusóé” (1885), “Viagens de Gulliver” (1888), “As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen” (1891), “Contos para filhos e netos” (1894)

e “D. Quixote de la Mancha” (1901). Já Pimentel assinou as adaptações e as traduções dos clássicos de Grimm, Perrault e Andersen, que foram divulgados nas obras “Contos da Carochinha” (1894), nas “Histórias da avozinha” (1896) e nas “Histórias da baratinha” (1896), e editadas pela Livraria Quaresma. Segundo Zilberman (2005), esses dois autores foram pioneiros no campo e abriram caminho para futuros autores e adaptadores de obras infanto-juvenis no Brasil.

Carl Jansen (1823 ou 1829-1889), nasceu na Alemanha, mudando-se, jovem, para o Brasil, onde trabalhou como jornalista e professor. Percebeu logo que, no Brasil, faltavam livros de histórias apropriadas para os alunos e entre, aproximadamente, 1880 e 1890, tratou de traduzir alguns clássicos, [...]. O outro, Figueiredo Pimentel (1869-1914), era brasileiro e, como Jansen, militava na imprensa. Quando decidiu dedicar-se à literatura infantil, preferiu seguir o caminho sugerido pelos irmãos Grimm. (ZILBERMAN, 2005, p. 17)

Essa tradição de tradução para o português brasileiro e de adaptação de clássicos para o público infantil e juvenil no Brasil foi progressivamente ganhando fôlego no país e continua sendo, ainda hoje, uma matriz fundamental de narrativas literárias, ficcionais, destinadas a este segmento leitor.

Essas produções destinadas ao público infantil e juvenil não apenas contam hoje com uma importante visibilidade editorial como também com um sistema de circulação amplo, e por vias legitimadas, de sua difusão e validação. No que concerne especificamente às adaptações, isso se deve, entre outras razões: i) ao reconhecimento cultural gozado de antemão pelos clássicos que são adaptados e que transferem, em alguma medida, sua importância para a versão adaptada; ii) ao papel das instituições de ensino, em sua adoção de certas obras como objeto cultural escolarizável; Dom Quixote e sua saga editorial: uma análise comparada de adaptações galegas e brasileiras para o público infantil; iii) ao reconhecimento de que já dispõem culturalmente alguns nomes de autores nacionais respeitados no campo literário, que assumem a tarefa de adaptação, e assinam essas produções. (OLIVEIRA; CURCINO; RODRÍGUEZ, 2021, p. 199-200)

Os autores brasileiros, influenciados pela Europa, desenvolveram um projeto educacional e ideológico tendo a literatura infantil e a escola como elementos centrais para a formação de cidadãos. Este e outros projetos foram assumidos por parte da elite nacional, em nome de ideais republicanos, entre os quais, tal como observaram Varella e Curcino (2022), o de erradicação do analfabetismo, por meio de diversas iniciativas, entre as quais a de criação de associações civis, como a “Liga Brasileira contra o Analfabetismo”, em abril de 1915, cujo lema era “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”.

Ao lado da alfabetização de adultos, idealizou-se garantir a alfabetização das crianças, por meio de mais escolas, o que motivou a produção de livros destinada aos mais jovens no

país. A partir de 1915, a editora Melhoramentos inaugurou sua Biblioteca Infantil cujo diretor foi o professor Arnaldo de Oliveira Barreto.

Neste período de governo republicano¹⁶, destaca-se a publicação de alguns materiais de leitura e a presença das obras de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925)¹⁷. Desde o início da carreira como docente, Barreto demonstrou preocupação com a carência de livros destinados às crianças. Ele publicou “Cartilha das Mães” (1895), “Leituras Morais” (1869), “Cartilha Analítica: Primeiras Leituras; Cartilha Nacional” (1909), “Ensino Simultâneo de Leitura e Escrita; “Cenário Infantil; Primeiras Leituras (5ª. edição)” (1918). Entre 1915 e 1925, Barreto organizou a Coleção Biblioteca Infantil, da Companhia Melhoramentos (SP).

Conforme Bernardes (2015, p. 101):

a atuação profissional de Arnaldo de Oliveira Barreto e sua profícua produção – cartilhas e livros de leitura, artigos para revistas, documentos oficiais, textos pedagógicos traduzidos e contos infantis recriados –, por meio da qual buscou disseminar o método analítico para o ensino da leitura, dialogam diretamente com as discussões sobre o ensino da leitura e escrita ocorridas nesse período e confirmam a importância desse educador e de sua obra para a história da alfabetização no Brasil.

Barreto contribuiu com sua experiência docente escrevendo diversos textos de literatura infantil, participou da elaboração do documento oficial intitulado “Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelo de lições” juntamente com os professores Mariano de Oliveira e Ramon Roca Dordal e expedido pela Diretoria-Geral da Instrução Pública paulista, em 1914, em decorrência da oficialização do método analítico para o ensino da leitura em grupos escolares da capital e do interior do estado de São Paulo (BERNARDES, 2015).

No início do século XX, o livro “Através do Brasil” de Olavo Bilac e Manuel Bonfim publicado em 1910 pela Editora Francisco Alves foi um clássico da literatura paradidática brasileira. Estes mesmos autores escreveram juntos outras duas obras: “Livro de composição” (1899), “Livro de Leitura” (1901). A obra “Através do Brasil” trata-se de um livro de leitura,

¹⁶A Primeira República é o período da história do Brasil que aconteceu de 1889 a 1930, tendo sido iniciado com a Proclamação da República que aconteceu em 15 de novembro de 1889 e encerrou-se com a deposição de Washington Luís como consequência da Revolução de 1930.

¹⁷ Arnaldo de Oliveira Barreto nasceu em Campinas (SP), em 12 de setembro de 1869, e faleceu na cidade de São Paulo, em 24 de julho de 1925. Era filho de um farmacêutico gaúcho, Antonio Jesuino de Oliveira, e de Aristhéia Brazilian de Lemos Barreto, natural do estado da Bahia, e irmão de René de Oliveira Barreto, também educador paulista e escritor de livros didáticos. Iniciou seus estudos aos 7 anos, no Collégio Morton, tradicional instituição de ensino de Campinas, que, na época, era uma das melhores do país em virtude da erudição de seu corpo docente. Em 1889, após ser aprovado com distinção nos exames de suficiência, matriculou-se na ENSP, tendo-se diplomado em 1891. Cf. Bernardes (2015).

de caráter narrativo, de conteúdo pedagógico marcado pelo sentimento nacionalista, pela preocupação com a história e com o civismo.

Através do Brasil também se mostra um livro modelar nos exemplos de boa conduta moral. Suas páginas estão repletas de ensinamentos morais e de lições de vida. Sentimentos e valores como amizade, companheirismo, afeto, confiança, perseverança, cordialidade, hospitalidade, generosidade, caridade, carinho e cooperação são a todo o momento colocados em cena. Sua leitura deveria contribuir com a tarefa de formação de um povo que cultiva essas qualidades e assim garante a sua felicidade. Esta é a ideia dos autores, qual seja a de colaborar na construção de uma identidade e de uma nação. (SANTOS; OLIVA, 2004, p. 115)

Ainda segundo os autores, por mais de seis décadas a obra “Através do Brasil” foi adotada nas escolas brasileiras, totalizando 66 edições publicadas, difundindo o nacionalismo e caracterizando as populações que habitam o país e o constituem.

Nisto consiste a grande contribuição de Através do Brasil: a propagação, por meio de uma obra didática, de um nacionalismo mais racional e reflexivo, capaz de encantar-se com as belezas naturais do país e com as grandezas do seu povo, mas capaz de ir além, levando o sujeito aprendiz a perceber a própria importância individual, enquanto cidadão, para a composição da nação. (SANTOS; OLIVA, 2004, p.119)

Segundo Marisa Lajolo (1996), Olavo Bilac foi o primeiro autor de livro no Brasil a ser lido por muitas gerações. Suas obras evidenciam uma literatura nacionalista e ufanista, com grande impacto de constituição desses valores junto ao público infantil.

2.3 ENTRA EM CENA O PATRONO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA

Na década de 1920, mudanças importantes ocorreram no mercado editorial brasileiro de livros infantis e juvenis promovidas por Monteiro Lobato. De acordo com Ceccantini (2009a, p. 83):

O papel exercido por Lobato na indústria do livro dos anos 1920 foi dos mais complexos, situando-se em algum lugar entre a originalidade das iniciativas de um indivíduo profundamente inventivo, que, na condição de escritor, transportou para o mundo editorial doses maciças de criatividade característica do universo da literatura, e a continuidade e o aperfeiçoamento de práticas editoriais de um sistema já instituído, que vinham gradativamente sendo implementadas, com maior ou menor intensidade.

As contribuições de Monteiro Lobato para a consolidação da literatura infantil no Brasil são inegáveis tanto do ponto de vista da qualidade quanto da criatividade de suas adaptações,

que são verdadeiras recriações das obras adaptadas. Alguns pesquisadores estudaram a vida e as obras de Monteiro Lobato, tal como Zilberman (1983), Lajolo (2009), Ceccantini (2009a), Camargo (2009) e Souza (2009)¹⁸ mostrando as importantes contribuições do autor para a literatura infantil brasileira.

Segundo esses estudiosos, Monteiro Lobato insatisfeito com as obras disponíveis para o público infantil, em busca de obras para seus filhos, observa que as obras que circulavam no país oriundas da tradução e adaptação de obras estrangeiras distanciavam-se da cultura e dos temas nacionais, dos usos próprios da língua portuguesa no Brasil, além de nem sempre corresponderem aos interesses ou fomentarem a curiosidade desse público local pelas histórias. Diante dessa sua constatação, o autor começa a escrever textos para o público infantil, tornando-se o patrono da Literatura infantil no Brasil.

O revolucionário na obra de Lobato ganha maior abrangência na literatura infantil que ele inaugura entre nós. Rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzida. O esforço de compreensão crítica do passado permite, em suas histórias, um redimensionamento do presente que, por sua vez, torna possível a prospecção, ou seja, o olhar para o futuro. A consciência social de Lobato levou-o a ter um cuidado especial com o leitor. A convicção a respeito da importância da literatura no processo social, a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional. (CADEMARTORI, 2010, p. 45)

As obras de Lobato que mais se destacaram foram: “Urupês” (1918), “O Saci” (1921), “Narizinho Arrebitado” (1921), “Fábulas” (1922), “O Marquês de Rabicó” (1922), “As Aventuras de Hans Staden” (1927), “Peter Pan” (1930), “Reinações de Narizinho” (1931), “Caçadas de Pedrinho” (1933), “Emília no País da Gramática” (1934), “Geografia de Dona Benta” (1935), “Dom Quixote das Crianças” (1936), “Histórias de Tia Nastácia” (1937), “O Poço do Visconde” (1937), “O Picapau Amarelo” (1939).

Das publicações de Lobato, o governo paulista adquiriu trinta mil exemplares da obra “Narizinho Arrebitado” (1921) para serem distribuídos entre o público escolar (CAMARGO, 2009). Em seguida, a 2ª e a 3ª edições da obra “Fábulas” (1924 e 1925), respectivamente, foram aprovadas pela então Diretoria da Instrução Pública dos Estados de São Paulo, Paraná e Ceará. Lobato investe na produção literária infantil visando a circulação de seus livros no ambiente

¹⁸ Para exemplificarmos alguns pesquisadores que estudaram a vida e a obra de Monteiro Lobato, citamos: LAJOLO, Marisa.; CECCANTINI, João Luis. **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. ZILBERMAN, R. (Org.). **Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

escolar. Para isso, preocupa-se com aspecto material do livro, inserindo notas de rodapé para facilitar a compreensão do texto pelos leitores. Além disso, Lobato usa uma linguagem afetiva e defende o “abrasileiramento da linguagem, por meio do aproveitamento do que era mais corrente na modalidade oral” (SOUZA, 2009, p. 109).

Na literatura infantil brasileira, é Monteiro Lobato o primeiro autor a se valer com competência da prática intertextual: em *Reinações de Narizinho*, ele desconstrói contos de fadas convencionais, ao alojar no sítio do Pica Pau Amarelo as princesas que abandonam o mundo da fantasia em que viviam, e ao expulsar dona Carocha, quando esta busca repatriar as fugitivas [...] Lobato incorpora a suas obras elementos da linguagem cinematográfica e reelabora clássicos e modernos da literatura ocidental, como *Dom Quixote* (1605-1615) e *Peter Pan*, peça encenada em 1904, a que se seguiu a versão narrativa de 1906. A obra de Lobato não apenas incorpora procedimentos de intertextualidade, como também os inspira. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 80)

Nos anos 30 e 40, a frequência à escola primária tornou-se obrigatória. O Estado investiu na educação e, tal como outros governos à época, o regime centralizador de Getúlio Vargas explorou o nacionalismo, fato que impulsionou um aumento na produção literária brasileira para crianças.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), a literatura brasileira, até o período do modernismo, foi marcada pelo nacionalismo, pela exploração das tradições populares, com o apelo às lendas, mas também com a divulgação de histórias de viés pedagógico, educativo. As editoras que tomaram a dianteira na oferta de obras que correspondiam a essa conjuntura e a essas demandas foram especialmente a Melhoramentos e a Editora do Brasil.

A primeira foi criada há 131 anos. Em 1915, publica o primeiro volume de sua coleção “O patinho feio”, de Andersen. Com sede atualmente na cidade de São Paulo, a Editora tem obras indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e possui os projetos: “Magia de Ler e o Planeta Leitura, ações para incentivar o amor pela leitura desde pequenos”¹⁹. Na concepção da Editora Melhoramentos, os livros transformam o futuro, inspiram mudanças e o objetivo é gerar conteúdo para toda a família, promovendo a educação e a cultura.

A segunda foi criada há 80 anos. Fundada pelo médico e professor universitário Carlos Costa em 1943, ano em que a Editora lançou o manual “Admissão ao Ginásio”, primeira publicação a ganhar notoriedade. Segundo Áurea Regina C. Costa, diretora presidente da Editora do Brasil e filha do fundador, “produzir livros que contribuíssem verdadeiramente para a formação das pessoas sempre foi o maior sonho do meu pai, Dr. Carlos”. As obras da Editora também estão indicadas pelo PNLD.

¹⁹ Para mais informações, acesse <https://www.melhoramentos.com.br/editora/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

O processo de modernização da sociedade brasileira foi um percurso marcado na literatura por projetos coletivos, como a realização da “Semana de Arte de Moderna” e por ações individuais, como as do escritor Monteiro Lobato, autor de várias obras literárias entre elas “Narizinho Arrebitado”, “O Sítio do Pica Pau Amarelo”, e “Reinações de Narizinho”.

Entre os anos 40 e 50, muitos escritores²⁰ se profissionalizaram como escritores de livros para o público infanto-juvenil, e houve o reconhecimento e a estruturação do gênero infantil “através de iniciativas pioneiras e corajosas, como a de Monteiro Lobato” tal como afirmam Lajolo e Zilberman (2007, p. 83). Assistiu-se, a partir de então, uma intensificação da produção de obras para o público infantil e juvenil, um processo de fabricação em série de livros, o que respondia às exigências crescentes do mercado consumidor em expansão.

O aumento dessa produção veio acompanhado da crítica crescente quanto à qualidade de muitas dessas obras destinadas ao público infantil, fossem elas adaptações, traduções ou produções literárias de autores nacionais. A massificação da produção, o aumento expressivo da oferta de livros para esse segmento de público deu ensejo a produções feitas com descaso, de maneira amadora, responsável por obras de qualidade inferior e reprodutoras de ideologias coniventes com o *status quo*.

Decorre desse fato um descompasso estático entre a literatura infantil e a não-infantil, esta, profundamente permeável ao processo de renovação estimulado pelas vanguardas que se impunham na mesma época. É por outro caminho que se estabelece a relação entre elas: de um lado, com os rumos da industrialização nacional, que viabiliza sua produção e consumo regulares; de outro, com os temas dominantes, transmitidos pelos segmentos erudito e popular da cultura. Por causa disso, a literatura infantil reforça sua atuação enquanto proposta de leitura da sociedade brasileira em expansão modernizadora, no sentido do crescimento industrial e da urbanização. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 88)

Fez parte desse projeto de nação inscrito nas produções culturais do período o papel que poderia desempenhar a produção literária para crianças. Diferentemente da literatura não-infantil, produzida nas décadas de 40 e 50, os escritores de literatura infanto-juvenil privilegiaram narrativas como aquelas acerca dos bandeirantes, apresentados como desbravadores e heróis, vivendo diversas aventuras ao longo de seu trajeto e ações pelo interior do Brasil. Essas narrativas foram bem acolhidas na escola, em função de sua relação com a história oficial. A exaltação do bandeirante como herói nacional se perpetuou por bastante tempo na escola, e com ela a imagem pacificada de um Brasil a ser descoberto, desbravado,

²⁰ Entre eles, destaca-se Maria José Dupré, autora de “A mina de ouro” (1940), “O cachorrinho Samba na Bahia” (1940), “A ilha perdida” (1946), “O cachorrinho Samba” (1949); e, em 1943, edita “Éramos seis”, até hoje seu maior sucesso de vendas.

pleno de riquezas à espera de sua exploração, em benefício do progresso e da civilização brasileiros.

Simultaneamente, os indígenas brasileiros foram retratados ora como os antagonistas nessas narrativas, representados como um perigo na saga dos bandeirantes e um empecilho ao desenvolvimento, ora como seres docilizados e ingênuos. São frequentes, segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 106), sua representação como seres pacíficos “[...] quando colaboram com os colonizadores. A condição para tanto é passar pelo filtro da catequese, o que lhes confere atestado de civilidade e, aos brancos, de humanitarismo e generosidade”.

Muitos autores de obras literárias infantis desse período também se valeram de personagens mais próximas do universo infantil, como bonecas ou espantalhos que ganham vida, como a Emília, de Monteiro Lobato, ou ainda como protagonistas que são crianças, tal como aquelas da obra de Jerônimo Monteiro, discípulo de Lobato, que, como poucos, incluiu em seu elenco de personagens crianças. No entanto, mesmo tornando as crianças ou objetos de seu entorno personagens de suas obras, insistia-se na projeção de uma imagem de uma criança idealizada, obediente, “pautada pelas expectativas do adulto, que a reduzia à condição pueril e à indigência afetiva e intelectual. Disso resulta o reforço da dependência aos mais velhos, casualmente aqueles que geraram a imagem motivadora de identificação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 115).

O crescimento industrial e a urbanização aceleraram o processo de modernização da sociedade brasileira, propiciando o desenvolvimento da cultura e da literatura infantil. Devido às condições de produção, circulação e consumo, houve um aumento da produção literária infantil e desenvolvimento da indústria livresca, em sintonia com o crescimento das instituições escolares. Esse aumento da produção, no entanto, como constataram as autoras, não significou um aumento na qualidade da produção.

Parte relevante dela esteve à serviço das ideologias dominantes das classes abastadas e minoritárias, contempladas amplamente pelas ações do Estado. É bastante sintomático disso a força da reprodução da imagem do Brasil como um país agrícola, com um povo de maioria rural, pacificado, vivendo de forma ‘tranquila’ e ‘aprazível’ no campo, tal como se vê na obra de Lobato, “Sítio do Picapau Amarelo”. As narrativas trazem personagens de grupos privilegiados que moravam na zona urbana e que passavam férias nas fazendas onde as crianças se divertiam com as aventuras e travessuras. A intensa propaganda, por diferentes meios, do processo de modernização do país, encontrou guarida também na literatura infantil, que se tornou veículo para ideologias do culto à autoridade, em narrativas plenas de pedagogismo,

sobre temas apaziguados, com a ausência de conflitos entre as diferentes classes sociais, entre o rural e o urbano, entre o adulto e a criança.

É como fruto e motor da ideologia desse período que os textos destinados à infância e juventude podem ser encarados. Por isso, não denunciam uma realidade, mas a encobrem, sem deixar de transmitir ao leitor os valores que endossam. A postura, por escapista, mostra-se reveladora; contudo, é dela que proveio a eficiência do gênero. Este perdurou e tomou corpo, adquiriu solidez e deu segurança aos investidores, em virtude da utilidade que demonstrou e da obediência com que seguiu as normas vigentes. Sobrevivendo por se sujeitar a interesses que a razão pode condenar, a literatura infantil expressou a face material da cultura: as concessões e contradições que a permeiam, enquanto condição de participar da história e atuar na sociedade. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 119)

A literatura infantil das décadas de 40 e 50 também privilegia a norma culta padrão da língua portuguesa em detrimento dos regionalismos, sobretudo dos grupos mais pobres²¹.

2.4 ENTRAVES E AVANÇOS À PRODUÇÃO LITERÁRIA INFANTIL NA INDÚSTRIA EDITORIAL BRASILEIRA

Nos anos 60, a produção de literatura infantil no Brasil é marcada pela censura e pelo autoritarismo do governo militar instalado nesta década. Conforme Zilberman (2007), a partir dos anos 60, a literatura infantil aborda uma temática com elementos urbanos. Neste período, no Brasil, intensifica-se o êxodo rural e devido à industrialização, a população busca por melhores condições de vida e de empregos nas cidades. Nessa década, houve inúmeras discussões acerca do fomento à leitura e importantes instituições de ação nessa frente foram criadas, como a Fundação do Livro Escolar (1966) e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968)²².

Nos anos 70, ganhou novamente força a discussão em relação ao baixo índice de leitores. Poucas pessoas tinham acesso aos livros. Uma das respostas do Estado, no período, foi a de investir na produção de livros para o público infantil a serem distribuídos e divulgados nas escolas. Também se intensificou a participação dos autores de livros infantis e juvenis em visitas às escolas para debaterem suas obras. Todo esse movimento, oportunizou a abertura de livrarias com o foco na comercialização de literatura infantil, momento em que uma nova

²¹ Essas discussões são recorrentes e, perpetuam ainda nos dias de hoje, caracterizadas como preconceito linguístico, segundo Bagno (2007). Para Lucchesi (2015, p. 20), “no caso do preconceito linguístico, a avaliação negativa da linguagem popular decorre da avaliação negativa de seus falantes. Engendra-se aí uma dialética perversa, em que a avaliação negativa da linguagem popular, baseada no julgamento negativo de seus falantes, serve para legitimar o próprio julgamento social negativo desses falantes, do qual se alimenta”.

²² Abordaremos sobre as duas Fundações no próximo capítulo.

geração de autores brasileiros se consagrou entre outras razões graças à repercussão de suas obras infantis, como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector.

A literatura infantil brasileira desse período não se furta em tratar dos conflitos, das crises da sociedade brasileira de então, como em “Justino, o retirante” (1970), de Odette de Barros Mott, “A fada que tinha ideias” (1971), de Fernanda Lopes de Almeida, “A bolsa amarela” (1976), de Lygia Bojunga Nunes, entre outros. Foi de grande valia a contribuição da produção literária de Bojunga para a renovação e ruptura da literatura infantil e juvenil brasileira nos anos 1970.

Neste período, se torna significativo o número de livros destinados à Escola, com instruções e sugestões didáticas, fichas de leitura, questionários e roteiros de compreensão do texto. O governo aumenta o número de lançamentos de novos livros para atender as crianças e os jovens, assim como o incentivo à produção de obras por autores brasileiros, pois o Estado, “apoiando e agilizando entidades envolvidas com livros e leitura, correspondeu, no plano da iniciativa privada, ao investimento de grandes capitais em literatura infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 124).

Neste contexto de reforma educacional, surge uma coleção de livros literários denominada de série Vaga-lume. Esta série foi publicada em 1973 pela Editora Ática com o objetivo de: i) oferecer literatura de qualidade para o público juvenil; ii) oferecer material paradidático aos professores; iii) e promover o gosto pela leitura, principalmente para jovens leitores. Cada livro continha um encarte, denominado na série Vaga-lume de “Suplemento de Trabalho”. Esses encartes eram fichas de leitura para serem respondidas sobre a estrutura, os personagens, o enredo, o ambiente, a linguagem e a mensagem de cada obra. “Em função de seus textos serem narrativas leves, marcadas pela trivialidade e, portanto, exercerem certo fascínio sobre o leitor, muitos deles deixaram de ser vistos como leitura obrigatória para se tornarem preferências dos leitores” (MENDONÇA, 2007, p. 57).

Para Cruz e Cruvinel (2011, p. 6):

as obras da Série Vaga-lume, de um modo geral, apregoam que o mal não compensa, com o intuito de formar moralmente o leitor. [...] A Série Vaga-lume reúne obras voltadas para a ação, como o romance policial, o romance de aventuras, e busca a adesão afetiva dos jovens leitores por meio de várias peripécias que conferem agilidade ao enredo. [...] [Ela] pode ser vista como literatura trivial ou de entretenimento, visto que não oferece entraves para a leitura e privilegia a fruição da leitura.

A série Vaga-lume produz obras literárias a fim de despertar nos jovens leitores o gosto pela leitura. Marcos Rey foi o primeiro autor especialmente convidado para escrever para a

coleção. Até então, a Vaga-Lume só publicava títulos que já tinham sido lançados por outras editoras. Ao todo, a Vaga-Lume é composta de 106 livros²³. Com o sucesso de vendas, a Ática lançou, em 1976, outra coleção infantojuvenil: a *Para Gostar de Ler*, que reunia cronistas como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos e Fernando Sabino²⁴.

Com a progressiva modernização e industrialização da produção dos livros, expandiu-se e qualificou-se a utilização da linguagem não-verbal na produção literária voltada para o público infantil. Faz-se também mais frequente a representação da fala do cotidiano, com a reprodução linguística de formas típicas da oralidade, como marcas herdadas das ideias da Semana de Arte Moderna. Do ponto de vista da temática, essa literatura é marcada pelo desnudamento da pobreza, da violência, dos conflitos sociais, que incidem na realidade das crianças menos favorecidas.

Na década de 80, a produção de literatura infantil se consolida e se aprimora na qualidade e na diversidade das obras produzidas no Brasil e ganham notoriedade inclusive internacionalmente. As autoras brasileiras, Lygia Bojunga Nunes (1982) e Ana Maria Machado (2000), receberam o prêmio Hans Christian Andersen²⁵, a mais alta distinção conferida a escritores para crianças e jovens, considerado uma espécie de Nobel da literatura infanto juvenil.

Outro aspecto notável da década de 80, são as poucas publicações sobre a relação entre literatura infantil e ensino no Brasil. Dalla-Bona e Souza (2018) realizaram uma retrospectiva histórica de obras e autores literários que publicaram antes da década de 80. As autoras destacam o pioneirismo de Cecília Meireles ao publicar “Problemas da Literatura Infantil” (1951). Uma década depois, Nelly Novaes Coelho publicou “O Ensino da Literatura” (1966). Essas duas obras discutem “o embate entre as finalidades atribuídas à literatura infantil que se dividem entre divertir, educar e instruir” (DALLA-BONA; SOUZA, 2018, p. 1). Em 1982, Regina Zilberman organiza a obra “Leitura em crise na escola: as alternativas do professor”. Destaca-se também a obra “O que é literatura infantil”, de Ligia Cademartori (1986), e “O texto sedutor na literatura infantil”, de Edmir Perrotti (1986). Segundo Perrotti (1986), muitos textos literários privilegiam o estético, como “Bisa Bia Bisa Bel”, de Ana Maria Machado (1982), “O

²³ Após anos sem novos lançamentos, a editora Ática retomou as publicações da série Vaga-lume e lançou o título “Ponha-se no seu lugar!” (2020), de Ana Pacheco. Esse livro recebeu o Prêmio Mérito Literário no concurso Amare Livros, promovido pelo Festival Literário Internacional de Poços de Caldas — Flipoços, e o selo Distinção Cátedra 10, oferecido pela Cátedra Unesco de Leitura da PUC-Rio. O livro mais recente da série é “Os Marcianos” (2021), de Luiz Antônio Aguiar.

²⁴ Em 1999, lançou o selo Vaga-Lume Júnior, com 25 títulos.

²⁵ Outro brasileiro que recebeu a premiação foi Roger Mello em 2014.

que os olhos não veem”, de Ruth Rocha (1994), e “Corda Bamba”, de Lygia Bojunga Nunes (1981), e questionam o caráter utilitário dos textos literários infantis.

Na década de 1990, a obra “Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas” (1993), de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, continuou promovendo discussões iniciadas na década anterior sobre a finalidade da literatura infantil no Brasil. O ensino da leitura e da literatura apresenta outras funções além das pedagógicas, a formação do leitor (FERNANDES, 2005). A autora e ilustradora que se destaca nessa década foi Ângela Lago, com as obras “Cena de Rua” (1994), “Tampinha” (1994), “A festa no céu” (1995). Para Lajolo (2010), a autora utiliza em seus livros as múltiplas linguagens da modernidade e permite ao leitor, mesmo ao ler nas telas, uma leitura instigante. Outras obras e autores que se destacaram: “Pra você eu conto”, de Moacyr Scliar (1990); “Que raio de professora sou eu?”, de Fanny Abramovich (1990); “Redações perigosas II: a fome”, de Telma Guimarães Andrade (1994); “A professora de desenho e outras histórias”, de Marcelo Coelho (1995); “Botina velha, o escritor da classe”, de Jair Vitoria (1995) e “Uma professora muito maluquinha”, de Ziraldo (1995).

A partir da publicação dos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – (desde 1990) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA – (desde 2000), torna-se público o baixo rendimento dos estudantes na proficiência leitora e a necessidade de se discutir a questão da alfabetização e a formação de leitores no Brasil.

2.5 A HORA E A VEZ DA ARTE E DOS TEMAS “FRATURANTES” NA LITERATURA INFANTIL

O século XXI é marcado no campo literário pela ampliação da produção de obras infantis multissemióticas. Para Turchi (2008), Ziraldo é um dos responsáveis por essa inovação ao utilizar vários códigos, vários gêneros textuais em suas obras, influenciando outros escritores. A autora cita duas obras: “Felpo Filva”, de Eva Furnari, publicada em 2006, e “A caligrafia de Dona Sofia”, de André Neves, publicado em 2007, como exemplos dessa produção literária. Nesse período, “os livros em formato digital, e-book se solidificam no mercado. Novas possibilidades ao leitor. A crescente complexidade dos livros para crianças expressa-se de forma clara” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 103).

Nos estudos de literatura infantil, no século XXI, se discutem os temas “fraturantes” (RAMOS; FONSECA, 2015), temas tidos durante muito tempo como inadequados de serem

abordados com crianças e jovens, temas tabus presentes na literatura infantil e juvenil, que são considerados mais aceitáveis na literatura adulta, como morte, suicídio, abandono, abuso psicológico, violência, estupro, sexualidade, dentre outros, especialmente quando querem tutelar o que as crianças devem saber ou não, quando querem moralizar os finais, distanciar as crianças de desafios do mundo real. Para Gama-Khalil e Borges (2022, p. 20):

É muito comum que a literatura seja construída muito frequentemente por temas *fraturantes*, todavia, quando se trata da literatura destinada a crianças, alguns estudiosos, especialmente os que se filiam a uma perspectiva pedagógica e não estética, costumam considerar tais temas inapropriados. À criança, nessa ótica limitadora, devem ser oferecidos enredos nos quais só prevaleçam o belo, a bondade e todas as imagens de felicidade. Compreendemos que essa linha de pensamento é redutora, empobrecedora e falaciosa, na medida em que os livros que a seguem costumam apresentar um mundo bem diferente do nosso, em que o mal ou inexistente ou é sempre vencido pelo bem. Nega-se à criança a complexidade da existência, a riqueza dos contrários, a inevitabilidade das contradições.

Estes discursos reducionistas e simplistas afetam a produção de algumas obras literárias silenciando a realidade com a qual convivem as crianças, e por isso negando uma dimensão fundamental de sua formação, uma vez que:

[...] o pertencimento ao mundo é tenso e conflituoso, a sociedade é marcada pela desigualdade e pela disputa de valores e de fazeres políticos. Somente no momento em que se reconhece e se vive o conflito é que, em alguma medida, a experiência de ler ganha dimensão humanizadora. (BRITTO, 2012, p. 29)

Ramos e Fonseca (2015) realizaram uma análise da produção literária da autora portuguesa contemporânea Ana Saldanha²⁶, reconhecida por representar temáticas e universos “fraturantes” em suas obras de narrativas juvenis publicadas nos últimos anos.

A escritora [Ana Saldanha] aborda, com naturalidade e perspicácia, temas como a procura e a aceitação do eu, a reorganização familiar, a insegurança da sociedade, a anorexia, os maus tratos, a pedofilia, a agressão sexual, a falência da família, a transparência ou invisibilidade aos olhos dos outros, a dificuldade de comunicação entre crianças e adultos ou entre membros da mesma família, a relação com a comida e com o corpo, o contacto dos jovens com o álcool e com a droga. (RAMOS; FONSECA, 2015, p. 93)

²⁶Ana Saldanha nasceu em 1959, no Porto. Em 1981, licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Ingleses, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi professora de português e inglês, durante vários anos, quer em Portugal, quer em Inglaterra, para onde foi viver e desenvolver a sua tese de mestrado em Literatura Inglesa, na Universidade de Birmingham, e que concluiu em 1992. Em 1999, doutorou-se em Literatura Inglesa e Teoria da Tradução, na Universidade de Glasgow, com uma tese sobre Rudyard Kipling e a sua obra infantil. O seu primeiro livro “Três semanas com a avó” foi uma história inventada para o seu sobrinho, que ainda não sabia ler. Com ele, recebeu uma Menção Honrosa do Prémio Adolfo Simões Müller. Participou e apresentou comunicações em diversos congressos no âmbito da Literatura infantojuvenil. Atualmente dedica-se à escrita e tradução (FONSECA, 2012).

Temáticas como essas estão presentes nas produções literárias e promovem debates no que tange o (in)adequado e recomendado para os públicos infantil e juvenil. Silva e Soares (2022, p. 332) analisaram as produções acadêmicas de congressos do Brasil sobre a literatura infantil brasileira e constataram que “a legitimação de algumas obras como recomendáveis ou não para criança pode revelar o modo como a infância é compreendida”, o modo como são representados o leitor e os discursos enunciados sobre o leitor, a literatura infantil e a qualidade das obras.

Quando se escreve uma literatura que aborda temas que rompem com o que é permitido, possibilitando que crianças e jovens tenham acesso a diferentes problemáticas e assuntos que constituem a nossa existência, são compreendidos como fraturantes, ou seja, fraturam e expõem aquilo que não era permitido. (GAMA-KHALIL; BORGES, 2022, p. 53)

De acordo com Barth (2022, p. 62), “a literatura infantil pode e deve representar os mais distintos estados emocionais de uma criança. Inclusive expressões não positivas como o medo e a ansiedade”. Para Luft e Rösing (2007, p. 76), “a literatura infantil contemporânea oferece uma nova concepção de texto escrito, aberto a múltiplas leituras, questionamentos e reflexões, transformando a literatura para crianças em suporte para experimentação do mundo”.

A produção literária brasileira apresenta obras de qualidade e autores premiados. Destacam-se “Obax”, de André Neves (2011), “A raiva”, de Blandina Franco e José Carlos Lollo (2015), “Inês”, de Roger Mello e Mariana Massarani (2016), “Da minha janela”, de Otávio Júnior e Vanina Starkoff (2020), e “Carona”, de Guilherme Karsten (2021). Todas essas obras receberam o Prêmio Jabuti²⁷ em seus respectivos anos.

Esse panorama da história da literatura infantil e juvenil no Brasil demonstra o quanto hoje em dia dispomos de um acervo de obras de qualidade muito amplo, variado e conhecido, estudado por diversos pesquisadores e por isso com uma fortuna crítica em processo significativo de constituição. Esse acervo compreende obras autorais clássicas e da atualidade, assim como adaptações de todos os tipos, formatos e gêneros de títulos e autores do cânone universal e nacional.

Um acervo tão rico, tão grande e em plena expansão fornece muito material que pode ser mobilizado atualmente por programas de incentivo à leitura de abrangência nacional, preocupados com a formação integral, de qualidade, crítica das gerações futuras de leitores. No

²⁷ O Prêmio Jabuti, criado em 1959, é o mais tradicional prêmio literário brasileiro cuja finalidade é reconhecer e premiar autores, editores, ilustradores, gráficos e livreiros que mais se destacam a cada ano. Para mais informações, Cf. <https://www.premiojabuti.com.br/historia/>. Acesso em: 09 mar. 2023.

entanto, como demonstraremos na análise do Programa *Conta pra Mim*, o que vimos na escolha do acervo a ser disponibilizado para a promoção da leitura infantil foi uma recusa estratégica tanto de um rol de obras literárias premiadas, nacionais, contemporâneas, quanto dos avanços em pesquisas dedicadas à melhoria da formação do leitor infantil e juvenil no país.

A partir desta contextualização histórica da produção e do reconhecimento da literatura infantil no Brasil, observamos um retrocesso na oferta de obras literárias para as crianças. Entre os apagamentos e os esquecimentos, programas como o analisado querem reescrever a história retornando ao passado. Sua desinformação busca abrigo em uma nostalgia de quando a escola era para poucos, de quando esses poucos, e somente eles, podiam comprar livros, de quando podiam se distinguir por sua condição leitora privilegiada em relação aos demais. Sua desinformação também tem causas político-ideológicas mais específicas: reféns do culto norte-americano ao produtivismo, à meritocracia, ao cognitivismo, tudo isso amalgamado e de mãos dadas com o *homeschooling*, são razões suficientes para deixarem de priorizar a literatura infantil de qualidade, premiada, crítica, produzida no Brasil na atualidade. São inegáveis que essas rupturas e esses descasos das políticas públicas em relação ao fomento da leitura e da formação do sujeito leitor permanecem enraizados na sociedade brasileira o que nos faz ainda vivermos sob o signo de uma história marcada pelo lamento, como afirma a pesquisadora Márcia Abreu (2001a).

Após esse panorama, no próximo capítulo, realizaremos um percurso para melhor contextualizarmos as distintas propostas e políticas de iniciativa de diferentes governos, ao longo de nossa história, objetivando com isso melhor depreendermos os discursos sobre a leitura e a formação do leitor nos programas de incentivo à leitura no país.

3. CAPÍTULO 2 - MAIS UM PROGRAMA DE INCENTIVO À LEITURA: EM UMA JÁ LONGA HISTÓRIA DE DESVIOS E DESCASOS COM A FORMAÇÃO LEITORA NO PAÍS

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social.

Marisa Lajolo

Ao longo da história brasileira de programas de fomento à leitura, nos deparamos com vários discursos sobre a formação do leitor. Um deles é o de que a leitura possibilita a transformação de uma sociedade. Tal como afirma Lajolo (1996), a leitura é um processo político e pode promover mudanças na sociedade desde que os envolvidos nesse processo de fomento à leitura estejam engajados e comprometidos politicamente com a formação também política de leitores, para que se tornem leitores críticos, para que leiam textos com potencial emancipador. Sem isso, a leitura não transforma socialmente a vida de quem lê.

Os programas de fomento da leitura devem, portanto, estar engajados e preparados para o incentivo de uma prática que não tenha apenas um fim em si, o de ser leitor, mas que promovam a leitura como um direito cidadão transformador, libertador segundo Paulo Freire (1989), e com este de outros deveres e direitos cidadãos. Apesar dos vários programas que foram criados e que anunciaram promover a leitura no país, apesar dos importantes investimentos públicos em alguns deles, os resultados são tímidos, afinal somos ainda um país marcado por analfabetismo e alfabetismo funcional em grande escala.

Além das bases equivocadas, dos princípios ingênuos e dos frouxos compromissos sociais de grande parte das iniciativas, outra razão do insucesso ou dos magros resultados de vários desses programas e projetos de fomento à leitura no Brasil, tem a ver com a sua descontinuidade.

Os programas de formação de leitores e de incentivo à leitura no Brasil são afetados pela “descontinuidade das políticas públicas, que se alteram de acordo com as prioridades e concepções da administração vigente” (PAIVA, 2015, p. 161). Essa descontinuidade afeta diretamente as ações e os programas engajados com a transformação social e o fomento à leitura que, historicamente, vem sendo negligenciados no Brasil.

São alguns desses programas e iniciativas que recenseamos rapidamente a seguir, de modo a observar semelhanças e diferenças em seus propósitos e em suas ações.

3.1 INICIATIVAS E PROGRAMAS DE COMBATE AO ANALFABETISMO DE ADULTOS

As ações para combater o analfabetismo no Brasil começaram apenas no século XX, de forma tardia e para atender uma demanda de parte da sociedade, motivada por razões não prioritariamente comprometidas com o fim da desigualdade social (VARELLA; CURCINO, 2022). O ensino público no país, ainda no início do século XX, era restrito à elite e a uma minoria da população. “Do ponto de vista histórico, o processo de promoção da leitura no Brasil não se deu senão tardia e setorialmente” (CURCINO, 2012, p. 142). Para Britto (2016, p. 39):

A escrita e a leitura sempre foram, e continuam sendo, instrumentos de poder e, nesse sentido, sempre estiveram, e continuam estando articuladas aos processos sociais de produção do conhecimento e de apropriação dos bens econômicos. A própria alfabetização em massa resulta muito mais das necessidades do sistema que de uma democratização social ou de uma mudança de consciência dos detentores do poder.

Com ações erráticas para atender a certas demandas educacionais de uma sociedade em processo de urbanização e modernização, alguns programas foram formulados para combater o analfabetismo. Varella (2018) apresenta um panorama de ações de erradicação do analfabetismo realizadas no país, de iniciativa da sociedade civil ou dos governos, em nível nacional. Ela parte do recenseamento feito pelos pesquisadores Soares e Galvão (2005) acerca dessas medidas de combate ao analfabetismo que foram precursoras dos programas de fomento à leitura. Sendo o analfabetismo a principal razão para o baixo contingente de leitores no país, promover a leitura era sinônimo de combater o analfabetismo.

Os grupos a serem atendidos por essas iniciativas de início correspondiam prioritariamente ao público de jovens e adultos, e mais recentemente ao público infantil. O primeiro contou, no passado, com um maior número de programas e projetos de envergadura nacional, institucionalizados, destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já o segundo, com as iniciativas de universalização do acesso à educação primária e secundária, nas décadas de 1960 a 1980, do Ensino Público, gratuito e obrigatório, o grupo a ser atendido foi principalmente o das crianças.

No caso das ações sucessivas voltadas para a EJA, Varella (2018) e Soares e Galvão (2005) destacam: i) a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, criada em 1915, com intuito de promoção da leitura para a alfabetização de adultos; ii) a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos (CEAA), em 1947, que teve o objetivo de aumentar o percentual de eleitores no período de redemocratização do Brasil, após o fim do Estado Novo;

iii) a Campanha Nacional de Educação Rural em 1950 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, ambas iniciativas para a erradicação do analfabetismo no país; iv) Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), janeiro de 1964 que seria conduzido por Paulo Freire, derivado das experiências do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Pernambuco; da Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler, de Natal, e do Movimento de Educação de Base (MEB/Centros Populares de Cultura - CPC's) que eram ligados à Igreja Católica; iv) o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de 1968, promovido pela Ditadura no Brasil, que também teve como foco erradicar o analfabetismo, como forma de limitar o alcance obtido pelas iniciativas populares e de esquerda; v) o Programa Alfabetização Solidária, em 1996, com a finalidade de combater o analfabetismo, mobilizando para isso a sociedade civil, ainda que com a condução governamental, no financiamento de ações; vi) o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003, para “estimular ações supletivas e redistributivas, para a correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da alfabetização de jovens e adultos” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 383).

Apesar das antigas e sucessivas ações de erradicação do analfabetismo voltadas para o público da EJA, esse continua sendo um grupo carente de ações e projetos em larga escala, de oferta sistemática e contínua.

Os dados do Censo 2022 mostram que a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade é ainda muito alta, em torno de 5,6%, equivalente a 9,6 milhões de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Esse índice denuncia que os programas de governos ao longo do tempo têm fracassado no desenvolvimento de ações efetivas para garantir o acesso irrestrito, como um direito cidadão, à alfabetização.

O analfabetismo imposto a parcelas inteiras da população brasileira em função das carências socioeconômicas que obrigam regiões inteiras e contingentes amplos de cidadãos a terem de escolher entre estudar e trabalhar na infância impede o exercício pleno da cidadania. Não sem razão, jovens e adultos privados do ensino na infância “buscam na alfabetização e na educação, melhorar a qualidade de vida, a fim de serem aceitos[as] e incluídos[as] no mundo alfabetizado”, afirma Rotta (2006, p. 42).

A EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (SOARES, 2002, p. 32). Essa dívida social precisa ser paga urgentemente, pelo bem da sociedade. Ela não será quitada apenas democratizando o acesso. É preciso oferecer condições para que o público da EJA ingresse e permaneça na escola, e tenha acesso a um ensino de

qualidade, verdadeiramente comprometido com sua emancipação, identificado com suas demandas, respeitoso de suas especificidades, e competente em suas ações de ensino.

3.2 INICIATIVAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA O PÚBLICO INFANTIL

Entre os documentos legais que atualmente regem a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de dezembro de 1996, em seu Artigo 32, alterado pela Lei nº 11274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) preconiza que:

o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo**. (BRASIL, 2006, p.1, grifos nossos)

Outro documento oficial norteador do ensino brasileiro, a BNCC (2017), assevera que:

nos **dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização**, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em **práticas diversificadas de letramento**. (BRASIL, 2017, p. 55, grifos nossos)

Segundo Soares (2001), a alfabetização é o processo que envolve a aquisição do sistema alfabético da escrita, o conhecimento e a aprendizagem de seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. No caso dos programas de alfabetização destinados ao público infantil, nas últimas décadas no país, com ênfase na formação leitora, destacamos: o Programa “Toda Criança na Escola”, “Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” e “Programa Mais Alfabetização (PMALFA)”²⁸.

Em 1997, foi criado o Programa “Toda Criança na Escola”, iniciativa do governo federal, por meio do MEC, na gestão do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, e do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

Esse Programa tinha a finalidade de universalizar a educação, cujo foco era aumentar o número de alunos matriculados principalmente no ensino fundamental. A meta era matricular

²⁸ Entre vários dos programas, ao longo da história da educação brasileira, dedicados à alfabetização, com foco no ensino da leitura, seja para adultos, seja para crianças, selecionamos estes, de modo a dar uma amostra e melhor contextualizar um dado cenário de programas de fomento à leitura no país, que representam em certa medida o pano de fundo para programas atuais como o *Conta pra Mim*.

os 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos que estariam fora da escola em 1997, segundo estimativa do MEC, com base no IBGE (INEP, 1998a).

A implementação do Programa “Toda Criança na Escola” visava “induzir, estimular, promover e articular as ações desenvolvidas pelos estados, municípios e entidades da sociedade em geral” (BRASIL, 1997, p. 44) como:

prioridade nacional [com] a meta de assegurar vagas na escola para todas as crianças na faixa da escolarização obrigatória. Para alcançá-la, são identificadas as principais situações-tipo de exclusão, definidas estratégias diferenciadas para eliminar suas causas e criados mecanismos flexíveis de apoio aos sistemas estaduais e municipais, aos quais compete a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental, nos termos estabelecidos pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Ao governo federal caberá desempenhar uma ação mobilizadora e catalisadora, articulando recursos e meios para a consecução do objetivo proposto. (BRASIL, 1997, p. 12)

O público prioritário do Programa “Toda Criança na Escola” era o de: i) Crianças e adolescentes que não tiveram acesso à escola na idade própria; ii) Crianças em idade escolar que já estiveram na escola e evadiram; iii) Crianças e jovens que frequentam a escola com distorção idade/série superior a dois anos. Os objetivos do Programa pretendiam corrigir o fluxo escolar e acelerar a aprendizagem dos alunos com defasagem de aprendizagem. Para Gontijo (2021, p. 35), “o Programa Toda Criança na Escola tratou uma das questões cruciais da educação nacional não como uma prioridade nacional, mas como algo que deveria ser realizado pela sociedade, por instituições privadas, pelas esferas não governamentais”.

Segundo Davies (2002, p. 24), o governo federal não cumpriu essa meta, “isso significa que cerca de 1,75 milhão continuou fora da escola, número que deve ter se elevado para um número próximo a 2 milhões, tendo em vista o crescimento demográfico do período”. Ainda segundo o pesquisador, houve “também a forte transferência de 3,2 milhões de matrículas do ensino fundamental regular das redes estaduais para as municipais, no processo conhecido como municipalização” (p. 24).

Outro Programa de envergadura nacional no que diz respeito à alfabetização de crianças foi o “Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. O PNAIC foi instituído por meio da Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012, pelo MEC, na gestão do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, e da então presidente, Dilma Rousseff. A implementação do PNAIC ocorreu em 2013, ano em que foi publicada a Lei de nº 12.801, de 24 de abril de 2013, a qual estabeleceu o apoio técnico e financeiro da União aos Estados e Municípios para o desenvolvimento das ações do Programa, firmando um compromisso do MEC de apoiar as redes públicas para o cumprimento da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-

2024. A Meta 5 propõe que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental. O Programa foi executado em cinco edições, de 2013 a 2017, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O PNAIC foi estruturado em quatro eixos: i) formação continuada de professores alfabetizadores; ii) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; iii) avaliação e; iv) gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012). Para a implementação do Programa, o MEC estabeleceu diretrizes e parcerias com 41 Universidades Públicas as quais ofereceram cursos de formação continuada aos professores alfabetizadores em todo o país. O Programa ofereceu apoio pedagógico com materiais didáticos para todas as crianças do ciclo de alfabetização (os três primeiros anos do ensino fundamental), a implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento para assegurar o cumprimento da Meta 5.

Em 2016, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)²⁹, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostraram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, permaneceram em níveis insuficientes de leitura. Diante desses resultados insatisfatórios quanto à alfabetização das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, o MEC criou, em 2018, o “Programa Mais Alfabetização” (PMALFA).

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi instituído pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, na gestão do então presidente, Michel Temer e do então Ministro da Educação, Rossieli Soares. O PMALFA tinha a finalidade de “[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º e no 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 54). Esse Programa estabeleceu duas finalidades: i) alfabetizar as crianças até o segundo ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; ii) prevenir o abandono, a reprovação escolar e garantir que a criança estudasse na idade certa, com ações pedagógicas para garantir o processo de alfabetização.

Programas como PMALFA objetivam mais do que atingir metas quantificáveis de alfabetização. Nas entrelinhas de políticas educacionais como essa, vemos a proximidade com uma perspectiva gerencialista da educação, pois apoiam seu discurso na competitividade e controle burocrático das ações desenvolvidas por gestores educacionais, escolares e principalmente do professorado. (SANTOS, 2019, p. 61)

²⁹A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Esta avaliação foi aplicada em três edições, 2014, 2015 e 2016. Em 2019, o MEC anunciou mudanças no SAEB e a ANA deixou de ser realizada. O SAEB avalia, a partir de 2019, os estudantes do segundo ano do ensino fundamental e não mais do terceiro ano, como avaliava a ANA.

O primeiro Programa “Toda criança na escola” teve como finalidade matricular todas as crianças de 7 a 14 anos no ensino fundamental. O segundo, o PNAIC objetivava alfabetizar as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental e, para isso, investiram na formação de professores. O terceiro, o PMALFA, buscou reduzir o tempo para que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Este último, apresenta uma “visão reducionista” do processo de alfabetização, “bem como contradições no que se refere a possibilitar uma alfabetização significativa e de qualidade às crianças da escola pública”, afirmam Silva, Silva e Sambugari (2021, p. 746). Ainda segundo as autoras, no Brasil, “nos últimos anos, houve um retrocesso no ensino da leitura e da escrita com as políticas do governo federal relacionadas à alfabetização” (SILVA; SILVA; SAMBUGARI, 2021, p. 746).

Precedem a proposição destes programas, cujos objetivos anunciados recobrem a garantia de acesso à escola e garantia da alfabetização de crianças brasileiras, com previsão de teto de até o terceiro ano do Ensino Fundamental, algumas reflexões teóricas que, nas últimas décadas, promoveram importantes avanços no que diz respeito à compreensão do processo de aquisição da escrita e de aprendizado da leitura. Parte dessas conquistas foram assimiladas na elaboração de algumas dessas políticas públicas recentes, mas no caso de algumas delas, essas conquistas foram desconsideradas, especialmente no que diz respeito às reflexões quanto à teoria dos letramentos³⁰ (SOARES, 2001)³¹. A própria proposição, no caso do último programa citado, ignora por exemplo as discussões sobre as fases de desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1989) e suas especificidades durante o processo de aquisição do sistema de escrita.³²

³⁰A alfabetização difere-se do letramento. Segundo o Glossário CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - “*alfabetização* é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever”. Para Magda Soares (1998), o *letramento* é o “desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções”. Cf. Glossário CEALE. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 21 out. 2023. Kleiman (2007, p.1) explica que “os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita” [...] “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (KLEIMAN, 2007, p.4).

³¹ Entre os especialistas brasileiros reconhecidos nacional e internacionalmente por suas pesquisas na área de alfabetização e letramento no país, encontram-se Paulo Freire (1981; 1987; 2001), Magda Soares (1998; 2004; 2016), Maria do Rosário Mortatti (2000; 2019), Ângela Kleiman (2007), Brian Street (2014), Clécio Bunzen (2019).

³² Cf. Vygotsky (1989)

As pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) relatam em seu livro “Psicogênese da língua escrita” que as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita durante o processo de alfabetização, e a intervenção adequada do professor é fundamental para que a criança avance na aprendizagem e na aquisição da leitura e da escrita. A precarização na formação inicial dos professores, assim como na formação continuada, é um entrave que compromete a qualidade educacional brasileira.

São inegáveis, portanto, que as interrupções e a descontinuidade de alguns programas governamentais, a ineficácia, os princípios equivocados e as formas impróprias de ação de outros desses programas, voltados para o público jovem, adulto ou para o público infantil, são os responsáveis pelos números ainda alarmantes e vergonhosos de índices de analfabetismo absoluto no país. A inércia das políticas públicas educacionais, no que tange à alfabetização, é causa suficiente de nossa história sempre protelada de construção de uma sociedade leitora.

3.3. PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA PARA QUEM SABE LER

Após essa breve listagem de alguns programas de combate ao analfabetismo no Brasil, apresentamos um panorama dos principais programas³³ de diferentes governos, da esfera federal, que se propuseram a desenvolver políticas públicas especificamente de fomento à leitura no Brasil, detendo-nos naqueles mais representativos e de períodos e governos que tiveram uma ação mais expressiva no que tange a políticas públicas de incentivo à leitura³⁴.

3.3.1 Instituto Nacional do Livro (INL)

A ação mais expressiva, por parte do Estado brasileiro, e de envergadura de uma política pública de abrangência nacional de fomento ao acesso ao livro e à leitura no Brasil, e que é tida como um marco histórico dos programas governamentais brasileiros nesse assunto, foi aquela

³³ Entendemos por programas um conjunto de ações desenvolvidas para atingir um determinado objetivo. Segundo o site do governo federal, “os programas são os principais instrumentos que o governo utiliza para promover a integração entre os entes e setores, a fim de concretizar políticas públicas e otimizar seus recursos, sejam eles financeiros, humanos, logísticos ou materiais. As ações, por sua vez, são um conjunto de operações cujos produtos contribuem para os objetivos do programa governamental. A ação pode ser um projeto, uma atividade ou uma operação especial”. Cf. <https://www.gov.br/mj/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas>. Acesso em: 14 mar. 2023.

³⁴ Essa decisão metodológica de abordar alguns programas se justifica devido ao objetivo geral desta tese: “depreender os discursos sobre a leitura mobilizados em enunciados do conjunto de documentos de institucionalização e de propaganda do Programa do Governo Federal, de iniciativa do Ministério da Educação, intitulado *Conta pra Mim* (2019)”. Por isso, selecionamos para apresentar, neste capítulo, alguns programas de âmbito nacional de fomento à leitura para, em seguida, abordarmos especificamente o *Conta pra Mim*.

da fundação do Instituto Nacional do Livro (INL) instituído pelo Decreto de número 93 de 1937, durante o Estado Novo, governo de Getúlio Vargas de responsabilidade do então Ministério da Educação e Saúde, conduzido por Gustavo Capanema. De acordo com o Decreto, o Art. 2º apresenta as competências do INL:

a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (BRASIL, 1937, p. 1)

Ainda segundo o Decreto, no Art. 6º, a lei determina que o INL tenha um Conselho de Orientação. Este colegiado teve a incumbência de “elaborar o plano de organização da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional, bem como dar parecer sobre as medidas que devam ser tomadas para que os objetivos do Instituto Nacional do Livro sejam conseguidos” (BRASIL, 1937, p. 1)³⁵. Mário de Andrade foi um dos consultores para a elaboração da Enciclopédia Brasileira e apesar dos esforços de todos os envolvidos na execução desses projetos, eles não se concretizaram, mas as pesquisas realizadas neste período foram publicadas em obras avulsas pelo INL, explica Bragança (2009).

O INL foi criado em um contexto “sociotécnico em que os meios de comunicação de massa ampliam e reforçam as práticas de oralidade, agora também mediatizadas, numa sociedade onde a cultura letrada ainda não se havia enraizado profundamente, diferentemente do que havia acontecido em países europeus” (BRAGANÇA, 2009, p. 226).

Entre as competências do INL definidas pelo decreto, o Instituto teve a incumbência de “editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional” (BRASIL, 1937, p. 1). Conforme Bragança (2009), foram publicadas obras de qualidade das quais o autor destaca a “História da Companhia de Jesus no Brasil”, de Serafim Leite, publicada entre os anos de 1938 e 1950, em dez volumes. Serafim Leite (1890-1969) foi padre da Companhia de Jesus e, embora português, viveu durante muitos anos no Brasil. O seu trabalho tornou-se uma referência nos estudos sobre a história dos jesuítas na época da colonização portuguesa na América.

Outra atribuição do INL foi “promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país, bem como para facilitar a importação de livros

³⁵ Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm. Acesso em: 01 nov. 2023.

estrangeiros” (BRAGANÇA, 2009, p. 227). Para cumprir essa tarefa, o INL comprou e distribuiu livros gratuitamente, para as bibliotecas públicas cadastradas na instituição. Devido ao baixo número de bibliotecas cadastradas, o INL desenvolveu ações para novos cadastros, assim como incentivou a criação ou reestruturação de outras bibliotecas. Competia ao INL ainda “incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional” (BRAGANÇA, 2009, p. 227). Para isso, além de oferecer livros, também foi disponibilizada assistência técnica especializada por bibliotecários para formar e qualificar recursos humanos a fim de garantir o funcionamento dos espaços e o uso das obras distribuídas pela instituição às bibliotecas públicas. Não basta somente distribuir livros, é necessário capacitar pessoas para trabalhar nas bibliotecas e promover ações para fomentar a leitura.

O INL foi a principal instituição pública responsável pelo desenvolvimento da produção e distribuição do livro no Brasil, de 1937 até sua extinção em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello. Segundo Bragança (2009, p. 244):

A debilidade do INL pode creditar-se quer à falta de vontade política dos sucessivos governos para o enfrentamento do desafio que significaria retirar do atraso secular o desenvolvimento das práticas de cultura letrada no país, quer à descontinuidade institucional, quer ao contexto em que os meios de comunicação de massa, como o rádio, o cinema e, posteriormente, a televisão, não o favoreciam. Muitas foram as oportunidades perdidas.

Enquanto órgão governamental, o INL nas décadas de sua existência institucional, desempenhou um importante e fundamental papel no fomento à produção de livros e na organização e manutenção de bibliotecas públicas. Foi também um meio do Estado estabelecer controle sobre os conteúdos das obras produzidas nesse período, por cooptação de autores ou por meio de censura. O governo controla a produção, a distribuição das obras e a utilização dos livros nas escolas. Somente as obras autorizadas pelo governo poderiam ser lidas nas salas de aula.

Essas funções relacionadas à produção, controle e distribuição de obras, na década de 70, foram transferidas do Estado para algumas editoras privadas, que em muito se beneficiaram dos financiamentos e subsídios para a produção de livros. Ampliou-se a oferta de livros, sem, contudo, impactar no desenvolvimento da formação leitora da população brasileira. No final da década de 1980, o INL é anexado à Biblioteca Nacional, e ambos passam a integrar a Fundação Nacional Pró-Leitura.

O Instituto Nacional do Livro tem suas atividades encerradas por meio da Lei de número 8.029 de abril de 1990, na qual é extinta a Fundação Pró-Leitura e suas atribuições transferidas à Fundação Biblioteca Nacional.

Esse Programa impactou na educação na medida em que centrava suas ações na expansão da produção de livros em geral, especialmente literários e em sua distribuição junto às bibliotecas públicas.

3.3.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Ao discorrer sobre o PNLD, retomamos o percurso histórico da criação e distribuição do Livro Didático (LD) no Brasil. Logo após a criação do INL, o governo Getúlio Vargas, tendo como ministro da Educação, Gustavo Capanema, publica o Decreto de número 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que “estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1938, p. 1)³⁶. Neste documento oficial, o Art. 1º afirma que “é livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos”. No entanto, no Art. 3º do mesmo Decreto, fica instituído que:

A partir de 1 de janeiro de 1940, **os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas** preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. (BRASIL, 1938, p. 1, grifos nossos)

O parágrafo único deste Art. 3º afirma que:

Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei, mas é **dever dos professores orientarem os alunos**, a fim de que escolham as **boas obras**, e **não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura**. (BRASIL, 1938, p. 1, grifos nossos)

Este Decreto foi publicado no período do Estado Novo no Brasil e estabelecia condições para a utilização de Livro Didático (LD) nas escolas brasileiras. Em um contexto político marcado pela interdição, todos os livros didáticos utilizados neste período nas escolas brasileiras passavam pelo crivo do Ministério da Educação (MEC) com exceção do ensino superior em que os professores tiveram a ‘permissão’ de escolher o material didático sem passar

³⁶ O decreto na íntegra se encontra em anexo ao final deste trabalho e disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02 dez. 2023.

pela análise do MEC. Contudo, o decreto assevera que “é **dever** dos professores orientarem os alunos, a fim de que escolham as **boas** obras, e não se utilizem das que lhes possam ser **perniciosas à formação da cultura**” (BRASIL, 1938, p. 1)

Sabendo de onde parte esse discurso, qual sujeito enuncia e quais são as condições de produção desta lei, o uso do verbo “dever”, e do adjetivo “**bons**” qualificando o substantivo “livros”, fica sugerido o cerceamento efetivo da leitura a partir do controle do tipo de livros e de leituras que poderiam/deveriam circular nesses espaços.

Outra ação apresentada no escopo desta lei, no Art. 8º, refere-se à distribuição de LD por meio das caixas escolares disponibilizadas para todas as crianças carentes matriculadas em todas as escolas primárias do país. Ainda segundo o documento, “os livros didáticos [são] indispensáveis ao estudo” (BRASIL, 1938, p. 2) das crianças. Esta foi uma tentativa do governo de distribuir livros aos estudantes que não tinham condições financeiras de adquiri-los. Os alunos recebiam os livros, utilizavam durante aquele ano letivo e os devolviam ao final do mesmo ano. Dessa forma, outros alunos utilizavam os mesmos exemplares nos anos subsequentes, evitando que o governo investisse na compra de novos livros e ainda se justificasse garantindo o atendimento aos alunos carentes.

Ainda por meio deste Decreto, o governo cria a Comissão Nacional do Livro Didático composta por sete membros os quais deveriam ter “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (BRASIL, 1938, p. 2) para:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Desse modo, o Estado instituiu uma comissão para avaliar os LDs, mantendo o controle sobre a produção e circulação de livros nas escolas, além de incentivar a importação de obras. Entre os critérios de avaliação, a comissão não poderia selecionar a obra que: i) apresentasse “de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação” (BRASIL, 1938, p. 2); ii) despertasse ou alimentasse a oposição e a luta entre as classes sociais; iii) atentasse contra a família, ou pregasse ou insinuasse contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais; iv) inspirasse o desamor à virtude, induzisse o

sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combatesse as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Ao analisar esses critérios, considerando as condições de produção dos discursos materializados neste Decreto, fica evidente a posição, o discurso sócio-histórico e ideológico daqueles que enunciam. Este é o período de censura no Brasil que interdita, controla e determina o que então podia ou não ser lido e ensinado nas escolas brasileiras. De igual modo, não poderia ser autorizado LD que estivesse “escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo” (BRASIL, 1938, p. 6). Nessa formação discursiva, privilegia-se o uso da língua segundo a norma de prestígio e desconsideram-se as variedades linguísticas, os regionalismos existentes na formação da sociedade brasileira. O preconceito linguístico é marcado pela adjetivação “defeituosa” do substantivo linguagem.

O Decreto segue apresentando as punições para os autores, editores e professores que descumprissem as exigências desta lei e permitissem a circulação de livros não autorizados nas escolas. As penalidades instituídas concerniam desde o pagamento de multas até a exoneração do cargo público em caso de reincidências no descumprimento deste Decreto.

Em 26 de dezembro de 1945, foi publicado o Decreto de número 8.460³⁷ que “consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1945, p. 1). Este documento reforça a lei anterior com poucas alterações de formulação. Uma delas está no Art. 9º, que determina que “a publicação oficial de livros didáticos, para uso nos estabelecimentos de ensino do país, será atribuição do Instituto Nacional do Livro, segundo a regulamentação que for estabelecida” (p.1). A partir deste decreto, o INL passa a ser responsável pela publicação dos LD a serem utilizados nas escolas brasileiras. Outro ponto foi a alteração do número de membros da Comissão Nacional do Livro Didático, de sete para quinze, posto no Art. 11: “a Comissão Nacional do Livro Didático compor-se-á de quinze membros, nomeados pelo Presidente da República escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (p.2).

Bragança (2009) continua a descrição dessa trajetória do INL apresentando outras ações do governo no que tange o LD, como em seu artigo “As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967)”. Também Franco (1982), Oliveira (1984) e Castro (1996), para citar alguns, realizaram estudos sobre os LDs no período de 1938 até 1985

³⁷ O decreto na íntegra se encontra em anexo ao final deste trabalho e disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaoriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 dez. 2023.

mostrando as diversas formas de controle e interdição dos governos desse período sobre a produção, a circulação e o uso dos livros didáticos no contexto brasileiro.

Não abordaremos este recorte temporal de 1945 - 1985, remetendo aos autores citados, que se debruçaram nas ações desenvolvidas pelo INL neste período de vigência. Nosso intuito foi o de pincelar certas ações de fomento à leitura relacionadas à distribuição de livros nesse período do governo Vargas, de modo a descrever, ainda que panoramicamente, o contexto em que ações governamentais de promoção da leitura, como a criação do INL, se deram.

Após 1985, consolida-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por meio do Decreto de número 91.542, de 19/8/1985 que “institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências”³⁸, pelo Governo Federal, José Sarney, tendo como ministro da Educação, Marco Maciel. Neste Decreto:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa “Educação para Todos”; considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação. (BRASIL, 1985, p. 1)

O Decreto, tal como afirma, foi criado em função da necessidade de universalizar e melhorar o ensino brasileiro, valorizar os profissionais do magistério, permitir a participação do professor na escolha do LD e reduzir os gastos da família com educação. Para tanto, o MEC lança o Programa “Educação para Todos. Caminho para mudança”, com o objetivo de universalizar o ensino e assegurar “satisfatórios padrões de qualidade”. O então Ministro da Educação, Marco Maciel, em seu discurso no lançamento da proposta “Educação para Todos” em Brasília no dia 31/5/85 afirma que:

Educação para Todos - este é, sem dúvida, um dos maiores desafios do novo momento histórico que estamos a viver. Para enfrentá-lo, aqui estamos reunidos, Sr. Presidente José Sarney, cumprindo recomendação de V. Ex. para iniciarmos a mobilização visando à execução desse objetivo. **Universalizar o ensino e erradicar o analfabetismo** - estas são as grandes metas. Tornar realidade o preceito constitucional da **obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º grau** - este é o nosso compromisso. Em uma sociedade verdadeiramente democrática, a educação, além de pluralista, deve assegurar a igualdade de oportunidades para todos. **A igualdade de oportunidades se efetiva quando todos tiverem o direito de acesso ao ensino - de boa qualidade** - independentemente de sua posição social, de sua condição econômica, ou de seu status político. [...] Para isso, urge assegurar, desde já, o advento de uma educação global e permanente que não cesse com a simples alfabetização, nem se esgote com alguns anos de precária ou deficiente escolaridade. Tenho consciência de que, para

³⁸ O decreto na íntegra se encontra em anexo ao final deste trabalho e disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaoriginal-1-pe.html>. Acesso em 09 dez. 2023.

reverter o quadro da atual educação básica brasileira, é preciso ir mais além. Faz-se necessário repensar todo o **processo educativo para torná-lo democrático**, bem como libertar a escola das suas tarefas compensatórias, devolvendo-lhe o relevante e essencial papel de bem ensinar a ler, escrever, contar e desenvolver no aluno as habilidades básicas que lhe permitam uma atitude crítica diante da realidade. Isso nos impõe a tarefa de remover preconceitos, exercitar a capacidade criativa [...] [dar] **assistência a todo aluno carente pelo fornecimento de: - livro e material didático; - merenda escolar.** (MEC, 1985, p. 15-17, grifos nossos)³⁹

Diante os desafios da realidade educacional brasileira, após o período da ditadura militar, o programa destaca como metas universalizar o ensino e erradicar o analfabetismo. Para tanto, o ensino se torna obrigatório e gratuito, com o desafio de proporcionar igualdade de condições e oportunidades para todos terem acesso a um ensino de qualidade. Além disso, o governo enuncia oferecer assistência aos alunos carentes e suprir as demandas de material escolar, inclusive livro didático e alimentação.

O Presidente José Sarney por ocasião do lançamento do mesmo programa, também proferiu um discurso e ratificou a necessidade de o:

programa ampliar as oportunidades de acesso à escola, recuperar e reequipar a rede física, a fim de atender à demanda do ensino básico, observando-se, nesse sentido, um criterioso sistema de planejamento. Não basta matricular, é indispensável que o **aluno disponha de condições para permanecer na escola**. Especialmente em razão da **situação de pobreza do nosso povo**, constituem requisitos imprescindíveis à consecução desse intuito o fornecimento de **merenda escolar durante todo o ano letivo e a distribuição de livro didático e material escolar em toda a rede pública**. (BRASIL, 1985, p. 24-25, grifos nossos)

O Decreto que institui o PNLD apresenta, no Art. 1º, que: “fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau⁴⁰”(BRASIL, 1985, p. 1). Segundo o documento, entre outras ações, o governo deverá garantir o material didático para os alunos das escolas públicas em todas as etapas da educação básica. Dessa forma, o PNLD tem como objetivo oferecer Livros Didáticos (LDs) gratuitos aos estudantes das escolas públicas do ensino fundamental e médio de todo país. Esse programa é responsável por avaliar, adquirir e disponibilizar livros didáticos de forma sistemática, regular para distribuição gratuita junto às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital.

³⁹ Cf.

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 09 dez. 2023.

⁴⁰ Com a publicação da LDB nº 9394 de 1996, altera-se a nomenclatura de 1º grau para Ensino Fundamental e estende-se de oito para nove anos, como especifica o Art. 21. “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.” Cf. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: 09 dez. 2023.

Cassiano (2007) apresenta em sua pesquisa a trajetória da história do livro didático no Brasil. O trabalho da autora insere-se no rol de pesquisas que buscaram recuperar e compreender a história do LD e da implantação do PNLD (FANCIO, 2019). Há grandes impactos nos aspectos políticos e econômicos envolvendo a política do LD e a relevância social do PNLD no Brasil. O país possui um dos maiores programas de aquisição e distribuição de LD do mundo, afirma Cassiano (2007).

A partir da implantação do PNLD, a escolha do LD passou a ser de incumbência do professor, o que significou um avanço em relação aos programas anteriores. O Art. 2º do Decreto, afirma que:

o Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados. § 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País. § 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção. (BRASIL, 1985, p. 1)

Esta orientação permanece ainda hoje no PNLD atual, mas apesar da participação dos professores na escolha dos livros, ainda há fragilidades nesse processo. Os professores de cada área do conhecimento, de acordo com seu componente curricular, selecionam três opções de LD, no entanto, muitos dos livros selecionados não correspondem aos exemplares enviados pelo MEC para as escolas. Outro entrave é a rotatividade de docentes da rede pública brasileira. Devido às alterações nas resoluções de atribuição de aulas de cada ano e de cada gestão, muitos professores não permanecem na mesma escola. Dessa forma, o professor que escolhe o livro, muitas vezes, estará em outra escola. Essa questão “continua a ser um ponto de estrangulamento do PNLD até o início do século XXI”, assevera Cassiano (2007, p. 28).

Outra alteração posta por este documento, refere-se ao consumo do LD. O Art. 3º esclarece que:

Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de **livros reutilizáveis**. § 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento. § 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação. (BRASIL, 1985, p. 1)

A partir da implementação deste Decreto, o governo passa a comprar os livros, que são reutilizados nos anos subsequentes à sua distribuição, promovendo uma campanha para sensibilizar a comunidade escolar quanto ao cuidado e à conservação do LD. Segundo a política

de distribuição do PNLD, o mesmo exemplar deverá ser utilizado por três anos consecutivos. A execução das ações do PNLD foram graduais e somente uma década após a promulgação desse documento, a partir de 1995, “o programa passa a contar com recursos regulares e alterações substanciais em especial no concerne à aquisição e à distribuição dos livros comprados pelo governo, sendo criada uma nova etapa no Programa: a avaliação desses livros” (CASSIANO, 2007, p. 36). Com o aumento da comercialização do LD, as grandes editoras monopolizaram o mercado livreiro. Cassiano (2007) denomina essa reestruturação do mercado de Oligopólio. Na virada do século, há a incorporação das editoras menores pelas maiores. Das nacionais pelas internacionais. “O LD assume a centralidade da educação, por sua vez, passa a ser visto como uma mercadoria e um norteador da cultura na escola. São inegáveis as relações de força e o jogo de poder imbuídos nesse cenário do PNLD” (FANCIO, 2019, p. 68).

Na gestão de Fernando Henrique Cardoso e do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza (1995-2002), o PNLD passa por alterações para efetivar a universalização do ensino e a distribuição de livros didáticos para todos os alunos da educação básica. Neste contexto, publica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ratificando o que já se preconizava no Art. 208, inciso VII da Constituição Federal Brasileira de 1988, o “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de **programas suplementares de material didático-escolar**, transporte, alimentação e assistência à saúde”. No Art. 4º, inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ratifica-se e amplia-se o “atendimento ao educando, em **todas as etapas da educação básica**, por meio de **programas suplementares de material didático-escolar**, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Também na gestão de Paulo Renato de Souza foram elaborados, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos publicados em 1998 para o Ensino Fundamental, anos finais⁴¹. Esses documentos foram elaborados com a finalidade de “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 4). Equivale a um documento orientador sem cunho de obrigatoriedade legal, mas com o intuito de nortear as práticas pedagógicas brasileiras. Essas mudanças afetaram a produção e avaliação do LD. Os autores precisaram se adequar às diretrizes dos PCNs para escreverem os manuais didáticos. A partir da publicação dos PCNs, os critérios de avaliação das obras também passaram por reestruturação, devido a uma série de questionamentos em relação aos livros

⁴¹ O Ensino Fundamental é estruturado em anos iniciais (1º ao 5º Ano) e anos finais (6º ao 9º Ano) de acordo com Resolução CNE/CEB 04/2010- fixa Diretrizes Nacionais para a Educação Básica.

disponibilizados para os alunos com equívocos conceituais, desatualizados, entre outros problemas apontados pelos professores, de modo que o MEC consolidou uma comissão para avaliar os livros, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), em 1996, que contava com equipes de avaliações por áreas de conhecimento.

A avaliação dos livros didáticos do PNLD sofreu inúmeras críticas e discussões polêmicas, de tal modo que o MEC foi reestruturando essa política, eliminando, por exemplo, a publicação de uma lista dos livros excluídos a cada edição do PNLD, minimizando o desgaste com as editoras que compunham a lista dos reprovados nos critérios de avaliação, prejudicando em certa medida a comercialização dessas obras até no mercado particular. O MEC utilizou também a classificação dos livros em: Não-recomendados, Recomendados com ressalvas, Recomendados, gerando um desconforto novamente no mercado editorial. Estas discussões perduram e, com a publicação da Resolução de número 38 de 2003 que “dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM⁴²” visando a universalização do LD para atender todos os alunos do ensino médio da rede pública brasileira, os questionamentos em relação à avaliação dos LDs que seriam aprovados e comprados pelo governo federal ganharam maiores proporções. Para resolver esse impasse, a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, e do então Ministro da Educação, Tarso Genro, estabelece que, a partir do PNLD 2005, o MEC eliminaria os critérios classificatórios e publicaria somente se as obras inscritas foram excluídas ou aprovadas no processo de avaliação.

A eliminação das categorias classificatórias dos livros (não entrando, aqui, na discussão se foi uma medida adequada ou não) resultou numa demonstração de equilíbrio entre a recomendação do MEC e a escolha do professorado, equilíbrio esse que provavelmente inexiste na prática, visto que com a exclusão dessas categorias, há, mais uma vez, o apagamento da voz do professor. (CASSIANO, 2007, p. 83)

O PNLD, ao longo do tempo, se constituiu uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional, com reflexos não somente nos processos educativos, como também na economia brasileira, por se tratar de um programa nacional, abrangente, com grande aporte de recursos financeiros, e representando o maior do gênero na América Latina⁴³.

Outra alteração na avaliação das obras diz respeito ao processo de avaliar a coleção e não uma obra isolada como era feito no início da implantação do PNLD. Dessa forma, toda a coleção é aprovada e por três anos consecutivos o professor terá a coleção escolhida enviada pelo MEC para trabalhar com seus alunos. Atualmente, a avaliação é feita por Comissões

⁴²Cf. <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=99933>. Acesso em: 10 dez. 2023.

⁴³ Cf. Cassiano (2007).

Técnicas específicas, integradas por especialistas das diferentes áreas de conhecimento correlatas, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB)⁴⁴.

Após a aprovação dos livros pelas comissões avaliadoras, elas elaboram um Guia do Livro Didático, com resenhas das obras aprovadas para orientar os docentes na seleção das coleções do LD de cada etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Com o desenvolvimento da tecnologia, os editais de avaliação preveem o uso de objetos de aprendizagem digitais como apoio ao texto impresso, inserindo outras semioses na elaboração do LD.

O PNLD amplia a oferta e distribuição de livros com o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) criado pela Resolução número 18, de 24 de abril de 2007 que “institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)⁴⁵”. Segundo a Resolução:

considerando a necessidade de promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou permanência na educação básica, bem como de estabelecer um programa nacional de fornecimento de livros didáticos, adequado ao público da educação de jovens e adultos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem, resolve: Art. 1º Criar o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos– PNLA, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Art. 2º O PNLA tem por objetivo atender alfabetizandos e alfabetizadores oficialmente cadastrados no Ministério da Educação, com livros didáticos adequados ao público da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007, p. 1)

O PNLA busca promover ações com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais que não tiveram acesso na idade própria. São crianças e jovens que evadem da escola para trabalharem e ajudarem no sustento da família, entre outros fatores⁴⁶, os quais contribuem para o aumento do número de analfabetismo no país.

Em 2010, o atendimento à EJA foi ampliado com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA. Assim, passaram a ser atendidos os alunos de 1º a 9º ano das escolas públicas e entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Por meio do Decreto de número 9.099, de 18 de julho de 2017, que “dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, o Art. 1º discorre que:

⁴⁴ Os interessados em participar da avaliação e seleção de obras no âmbito do PNLD devem acompanhar a abertura dos editais específicos no site do MEC e se inscreverem no banco de avaliadores do PNLD.

⁴⁵ Cf. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnla.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

⁴⁶ Cf. Rotta (2006).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será 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, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. § 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de **obras didáticas e literárias**, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, **softwares e jogos educacionais**, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos. § 2º As ações do PNLD serão destinadas aos estudantes, **aos professores** e aos **gestores das instituições** a que se refere o *caput*, as quais garantirão o acesso aos materiais didáticos distribuídos, **inclusive fora do ambiente escolar, no caso dos materiais didáticos de uso individual**. (BRASIL, 2017, p. 1, grifos nossos)

O programa amplia a oferta e distribuição de materiais incluindo obras literárias, pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar. Esses materiais foram disponibilizados também aos professores e gestores. Até então, o PNLD atendia somente aos estudantes da rede pública brasileira.

Outra mudança refere-se ao uso desses materiais fora do ambiente escolar. Muitas vezes, o LD é o único material de leitura que os estudantes têm acesso ao longo da sua escolaridade. Em sua grande maioria, as atividades de leitura propostas nesses manuais didáticos são leituras parafrásticas, com exercícios que exigem leitura superficial do texto, não oportunizam a leitura polissêmica, como afirma Orlandi (2015)⁴⁷. Os textos selecionados para compor o LD, devido à organização e ao espaço que lhe são disponibilizados, muitas vezes, são fragmentos de texto que fazem apelo a “figuras que em geral dialogam minimamente com os sentidos que compõem o texto ao qual são associados”, assevera Pietri (2009, p. 37).

Se um dos objetivos da escola é levar o aluno a se tornar um leitor proficiente e possibilitar que esse aluno faça parte das práticas de leitura valorizadas socialmente, apenas a leitura dos textos tais como se apresentam nos livros didáticos pode impedir que o aluno entre nessa ordem que rege a produção da escrita e da leitura em nossa sociedade. (PIETRI, 2009, p. 42)

Ainda segundo o autor, as estratégias de facilitação de leitura dos textos disponibilizados nos LDs não contribuem para a formação de um leitor proficiente. Para Pietri (2009, p. 39), um leitor proficiente “sabe que ler é solucionar um conjunto de problemas que o texto oferece para

⁴⁷ Segundo Orlandi (2008, p.20), “o **processo parafrástico** é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem)” e “o **processo polissêmico** é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem)”.

a sua compreensão e interpretação”. Conforme o autor, caso “as atividades de leitura se limitem às oferecidas por esse material, os leitores em formação não terão acesso, na escola, à organização e às práticas desenvolvidas pelos leitores proficientes numa sociedade letrada” (PIETRI, 2009, p. 49).

Com o PNLD literário, houve a ampliação e a oferta de livros literários contribuindo e oportunizando aos alunos o acesso à leitura de outros textos além dos que compõem o LD.

Ainda em 2017, o edital de convocação número 3/2017 para o “processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático / PNLD 2019” apresenta orientações em relação aos critérios de avaliação das obras. Entre eles, foram considerados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No fragmento do edital de convocação 01/2017, no item 3, critérios de avaliação, afirma-se:

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2019 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação. (BRASIL, 2017, p. 27)

A elaboração dos livros didáticos é afetada pelas condições de produção dos documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil. Dessa forma, a avaliação das obras inscritas no PNLD 2019 foi alterada. As obras deveriam estar em consonância com a BNCC, documento que ainda estava em fase de discussão e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação⁴⁸.

O edital de convocação de número 3/2019 para o “processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021”, etapa Ensino Médio, apresenta alterações em relação às edições anteriores, não somente no que diz respeito à BNCC, mas aos objetos educacionais e ao Guia do PNLD. Quanto aos objetos, as obras adquiridas pelo PNLD 2021 (ensino médio) estão divididas em cinco objetos: Objeto 1 - “Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto

⁴⁸ Este documento foi homologado em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, para o Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio”; Objeto 2 - “Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio”; Objeto 3 - “Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio”; Objeto 4 - “Recursos Digitais”; Objeto 5 - “Obras Literárias (língua portuguesa ou inglesa)”.

As exigências sinalizam as mudanças realizadas nos currículos educacionais após a implantação da BNCC, sobretudo em relação à integração dos componentes curriculares por área do conhecimento, do trabalho pautado no projeto de vida dos alunos, do uso das tecnologias digitais e da oferta de obras literárias.

No que tange o material de orientação aos docentes para a escolha e seleção dos LD, o edital PNLD 2019, apresenta o formato do **Guia Digital** do PNLD 2021, disponível no portal www.fnnde.gov.br para a consulta das resenhas das obras aprovadas, dos critérios que nortearam a avaliação pedagógica, dos modelos das fichas de análise e do hiperlink de acesso ao conteúdo integral das obras aprovadas e seus respectivos materiais digitais para subsidiar a escolha pelos professores das escolas participantes do PNLD 2021⁴⁹.

O edital complementar 02/2020 – CGPLI - convoca para o “processo de produção em BRAILLE e EPUB de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019 atualização BNCC – acessibilidade”. Este edital abre o chamado para as editoras que desejarem “fornecer os formatos acessíveis Braille e EPUB3 das obras didáticas adquiridas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2019 - para o Ensino Fundamental, anos iniciais (1 ° ao 5 ° anos)”. O edital do PNLD 2022 visa distribuir obras para o público da Educação Infantil. As crianças receberão exemplares nesta edição do PNLD.

Em suma, nesta seção, apresentamos as principais ações do PNLD, as continuidades e descontinuidades das ações desse programa relacionadas às gestões de diferentes governos, e o papel importante dessa política pública de distribuição de livros didáticos e literários para os estudantes da rede pública brasileira, assim como de fomento, em certa medida, à produção desses materiais, e com eles de possibilidades de práticas de leitura em âmbito escolar que excederiam aquela própria do uso do LD.

3.3.3 Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)

⁴⁹Cf. https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021 . Acesso em: 10 dez. 2023.

Outro programa, dessa vez voltado mais diretamente ao fomento da leitura, foi o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), instituído por meio de um Decreto de número 519, de 13 maio de 1992⁵⁰, pelo governo Fernando Collor de Mello, junto ao Ministério da Cultura, no período em que Affonso Romano de Sant’Anna assumiu a Fundação Biblioteca Nacional (FBN).

A consolidação do programa teve a participação da professora e pesquisadora Eliana Yunes. Seu trabalho como pesquisadora colaborou para a elaboração de ações do PROLER. Ela foi diretora da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e viajou por vários países⁵¹ apresentando sua pesquisa sobre políticas de incentivo à leitura do ponto de vista institucional. Neste contexto, foi convidada em 1991, por Affonso Romano de Sant’Anna para implementar o programa nacional de fomento à leitura no Brasil. Eliana Yunes, engajada em desenvolver políticas públicas de fomento à leitura, aceitou o convite, assumiu a gestão do programa e o intitulou como PROLER.

Esse programa tinha como objetivos, apresentados no Art. 2º deste Decreto: “promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras e criar condições de acesso ao livro”⁵². Para desenvolver esses objetivos, o Decreto apresenta, no Art. 3º, os seguintes mecanismos:

- I - instalação de centros de estudos de leitura, para capacitar e formar educadores por meio de familiarização com o livro e a biblioteca;
 - II - dinamização de salas de leitura, mediante supervisão de atividades e distribuição de materiais com sugestões de promoções;
 - III - consolidação da liderança das bibliotecas públicas, visando à integração de ações que incentivem o gosto pela leitura;
 - IV - provisão de espaços de leitura, abertos regularmente ao público;
 - V - promoção e divulgação de medidas incentivadoras do hábito da leitura;
 - VI - utilização dos meios de comunicação de massa, para incentivo à leitura.
- (BRASIL, 1992, p. 1)

O programa busca promover ações de incentivo à leitura e à formação de mediadores de leitores com intuito de democratizar o acesso às práticas de leitura investindo na ampliação das bibliotecas públicas e na divulgação da leitura por meio dos meios de comunicação. Este programa “foi pensado para ser [um programa] de estímulo à leitura que não se limitasse à criação de bibliotecas e à distribuição de livros” (COELHO, 2011, p. 11). Para isso, “implantou uma nova visão sobre a leitura e voltou suas ações para a capacitação de recursos humanos, formando uma rede nacional de mediadores de leitura” (COELHO, 2011, p. 12).

⁵⁰ Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 12 dez.2023.

⁵¹ Cf. Coelho (2011, p. 15).

⁵² Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

Para desenvolver as ações de fomento à leitura, redirecionar as práticas e o ideário sobre leitura, as primeiras ações foram construir um diálogo com os mediadores de leitura e promover um debate amplo para que ações não ficassem restritas somente aos estabelecimentos de ensino, de modo que toda a sociedade deveria participar. Para isso, Eliana Yunes contactou cerca de 100 pesquisadores⁵³ de literatura infantil e profissionais da área para compor um conselho com a finalidade de repensar a política nacional de leitura. Poucos participaram, outros teceram críticas, alguns reconheceram a necessidade de discutirem o tema, mas devido ao descrédito da população em relação à crise instalada no governo Fernando Collor, não acreditaram nas propostas de ações promovidas pelo PROLER. Após esse primeiro movimento, contactou-se as prefeituras para divulgar o programa e indagar acerca do interesse em participar das atividades. Poucas responderam e muitas não acreditavam na possibilidade de sucesso de uma política nacional de incentivo à leitura. As universidades também foram consultadas e algumas⁵⁴ apoiaram o programa. “A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, por exemplo, foi parceira no primeiro encontro do PROLER que reuniu 23 pequenos e médios municípios de suas proximidades” (COELHO, 2011, p. 19). O objetivo de desenvolver ações em nível nacional foi se consolidando. O programa contava com uma ajuda financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que supria as despesas com passagens, nos deslocamentos da equipe. Em 1996, “o programa tinha 40 comitês interinstitucionais, distribuídos por 18 estados” (COELHO, 2011, p. 20).

O PROLER teve como objetivo principal difundir práticas de incentivo à leitura e promover ações para a formação de mediadores de leitura. Segundo Varella (2018, p. 108):

o papel do professor no tocante ao incentivo à leitura é potencializado pelo Proler por reconhecer que nossa constituição sócio-histórica desigual é um entrave para que as famílias possam funcionar, de fato, como os primeiros fomentadores dessa prática entre seus filhos. Isso porque, para o Programa, essa nossa constituição sócio-histórica desigual fez da biblioteca familiar muito mais ausência que presença, visto que, pelo seu alto valor mercadológico, o livro era um item de luxo que podia ser adquirido apenas por uma pequena parcela da população.

A desigualdade socioeconômica brasileira ao longo do tempo contribuiu para fazer do livro um objeto de difícil acesso para a maioria da população brasileira, devido aos preços elevados para adquiri-los. É urgente a necessidade de políticas públicas que viabilizem o acesso a esse bem cultural, assim como políticas públicas que invistam na formação de mediadores de leitura e no incentivo à leitura para todos, sobretudo para a população cerceada desse direito.

⁵³ Cf. Coelho (2011, p. 17).

⁵⁴ Para mais informações, Cf. Coelho (2011, p. 19).

O PROLER foi instituído em um contexto político brasileiro marcado por um cenário de desmonte cultural do governo Fernando Collor de Mello (COELHO, 2011). Naquela gestão, foram extintas algumas fundações ligadas à cultura, entre elas a Fundação Pró-Memória, a Fundação Pró-Leitura e o Instituto Nacional do Livro, cujas atribuições foram transferidas para a Fundação Biblioteca Nacional.

Além dessas ações destinadas à promoção do livro e da leitura, foram criados programas destinados especificamente à produção, aquisição e distribuição de obras para uso didático na escola como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) apresentado anteriormente.

3.3.4 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

O MEC, por meio da Portaria de nº 584, de 28 de abril de 1997, instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com o objetivo de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 1997, p. 1). O Programa é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC⁵⁵, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso.

O Art. 1º da Portaria institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola e apresenta as seguintes características básicas:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
 - b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
 - c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
 - d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico.
- (BRASIL, 1997, p.1)

De acordo com as descrições disponíveis no site do MEC⁵⁶, o PNBE “atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar” (BRASIL, 1997, p.1. O programa foi organizado em três ações:

- i) **PNBE Literário**, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros

⁵⁵ Cf. <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 15 out. 2022.

⁵⁶ Cf. <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 15 out. 2022.

de história em quadrinhos; ii) o **PNBE Periódicos**, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio; iii) **PNBE do Professor**, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

O programa distribuiu obras literárias de diversos gêneros para todos os alunos da Educação Básica, também livros teóricos e metodológicos para apoiar o trabalho pedagógico do professor. Ainda segundo informações disponíveis no portal do MEC, “a apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada”.

Nesta perspectiva:

o investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores⁵⁷.

Outros dados do PNBE disponíveis no site do MEC indicam que fazem parte do PNBE as ações de incentivo à leitura: Casa da Leitura, Biblioteca do Professor, Biblioteca Escolar, Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente. A pesquisadora Paiva (2015) apresentou um estudo detalhado sobre o PNBE.

No período de 1988 a 2000, o PNBE adquiriu os livros para as bibliotecas das escolas. Em 1998, foi distribuído para as escolas do segundo ciclo do Ensino Fundamental um acervo de 123 títulos, composto por obras literárias, dicionários, globos terrestres, atlas histórico e um guia para orientar o uso do acervo. Em 1999, o acervo foi constituído com obras de literatura infanto-juvenil e foi distribuído para todas as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com mais de 150 alunos matriculados. Em 2000, o acervo foi constituído apenas com textos elaborados pelo MEC ou sob sua demanda para uso dos professores e distribuído para mais de 18 mil escolas do Ensino Fundamental. Nos anos de 2001 a 2003, o MEC direcionou os acervos para o uso pessoal e privado dos alunos, criando as coleções Literatura em Minha Casa, primeiramente dirigidas para alunos de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental (2001) e, posteriormente, apenas para a 4ª série (2002), depois para alunos de 4ª e 8ª série, juntamente com a coleção Palavra da Gente, para alunos da Educação de Jovens e Adultos (2003). Neste último ano, além dos livros das coleções Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, também foram constituídos acervos para a Casa da Leitura (bibliotecas itinerantes para uso comunitário no município), para a Biblioteca Escolar e para a Biblioteca do Professor. Em 2004, o programa suspendeu suas ações para reavaliação e retornou em 2005 com a aquisição e a distribuição de livros apenas para a biblioteca escolar e com foco na literatura. A partir daí, o PNBE passou a alternar a seleção das obras entre as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as dos anos finais, progressivamente incorporando outros

⁵⁷ Cf. <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 15 out. 2022.

segmentos educacionais, como a Educação Infantil, no PNBE/2008; Ensino Médio, no PNBE/2009; e Educação de Jovens e Adultos, no PNBE/2010. Além disso, passou a constituir PNBEs para outros tipos de textos e públicos específicos, a exemplo do PNBE – Educação Especial – 2008, o PNBE do Professor – 2010, o PNBE dos Periódicos – 2012 e o PNBE – Temático – 2012. (PAIVA, 2015, p. 162)⁵⁸

Entre as ações do PNBE, destaca-se a distribuição da coleção *Literatura em Minha Casa* entre os anos de 2001 e 2003, na gestão Fernando Henrique Cardoso, e do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. O Programa teve como objetivo incentivar o hábito da leitura nas crianças, o compartilhamento dos livros entre os estudantes, e oportunizar o acesso à leitura com as famílias. De acordo com o programa, o:

PNBE 2001- Denominado “Literatura em minha Casa” cujo acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante a opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca. (MEC, 2010, p.1)

No ano subsequente, o PNBE 2002 deu continuidade à iniciativa “Literatura em minha Casa” e ampliou o acervo de seis para oito coleções de obras de diferentes editoras. As coleções foram compostas por “poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Os alunos da 4ª série foram contemplados com uma coleção e as escolas receberam um acervo para suas bibliotecas”. (MEC, 2010, p.1)

Em 2003, o PNBE passou por algumas alterações: Como consta no portal do MEC, o PNBE foi executado em cinco diferentes ações:

i) Ação – Literatura em Minha Casa (uso pessoal e propriedade do aluno); ii) Ação – Palavras da Gente – Educação de Jovens e Adultos (uso pessoal); iii) Ação – Casa da Leitura (para uso de toda a comunidade do município); iv) Ação – Biblioteca do Professor (uso pessoal e propriedade do professor); v) Ação – Biblioteca Escolar (para a biblioteca da escola e uso da comunidade escolar). (MEC, 2010, p.1)⁵⁹

Em 2004, houve a continuidade das ações do PNBE e a partir de 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) ampliou os acervos das bibliotecas e beneficiou todas as escolas públicas brasileiras com as séries iniciais do ensino fundamental⁶⁰.

⁵⁸ Cf. Paiva (2015). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediaco.es.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

⁵⁹Cf. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 02 out. 2023.

⁶⁰ Nos anos subsequentes até 2014, houve a ampliação da distribuição de livros aos estudantes e aos docentes da rede pública de ensino brasileira. Destaca-se no PNBE 2014 o atendimento às escolas da Educação Básica no

Esse programa fornece e alimenta bibliotecas escolares com um material rico e com muita qualidade. Em certa medida, o Programa “Literatura em Minha Casa” contribuiu para a formação de leitores, dando oportunidade a muitas crianças oriundas de famílias carentes de acesso pela primeira vez a livros e à leitura. No entanto, não basta somente distribuir obras literárias, as políticas públicas precisam investir na formação docente para formar mediadores e formadores de leitores. As desigualdades econômicas e sociais são dificultadoras para que estas crianças tenham acesso aos bens culturais e à leitura, conseqüentemente, são entraves para participarem efetivamente na sociedade.

Morais (2010, p. 128) realizou uma pesquisa sobre o PNBE, especificamente sobre o programa “Literatura em minha casa” e constatou que o programa “tornou-se uma ação de democratização do acesso ao livro de literatura para os alunos das escolas públicas”. No entanto, em algumas escolas, a circulação do livro ficou restrita ao ambiente escolar, disponibilizados somente para a leitura na escola, os alunos não puderam levá-los para a casa.

Os estudos que trataram do programa federal Literatura em minha casa demonstraram que em alguns lugares, gestores e professores retiveram os livros do programa Literatura em minha casa, como forma de preservar o objeto livro em detrimento de cumprir a diretriz de acesso democrático ao livro pelos estudantes, o que desvela a fragilidade democrática da comunidade escolar, no que diz respeito à acessibilidade aos livros. (MORAIS, 2010, p. 128)

Este programa trouxe impacto positivo no que tange a distribuição de livros aos alunos e aos professores, sobretudo pelo fato de as crianças levarem os exemplares para casa e inclusive ler os livros com a família, cumprindo um dos objetivos do programa de democratização do acesso aos livros e à leitura.

O PNBE, portanto, apresenta descontinuidade no desenvolvimento das ações a cada mudança de governo, prejudicando o fomento das práticas de leitura para as crianças. Conforme constatou Moraes (2010, p. 130), “cabe ao Estado implementar políticas perenes de incentivo à leitura e aos professores na defesa do direito de acesso aos livros, proposto no arcabouço legal um direito social dos estudantes, que estão em período de formação”.

Brasil (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos - EJA) A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNBE foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático Literário, tendo sido unificadas as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Desde então, as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos seletivos e de distribuição dos livros didáticos, com fornecimento de catálogos para escolha pelos professores e aquisição pelas escolas dos títulos literários. Cf. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 02 out. 2023.

Abordaremos na próxima seção outro programa de governo desenvolvido para o incentivo à leitura e ao acesso a livros.

3.3.5 Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)

Em 10 de agosto de 2006, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os então Ministros da Cultura e da Educação, Gilberto Gil e Fernando Haddad, respectivamente, instituíram o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), consolidando o resultado dos debates realizados ao longo de 2005 e 2006, por meio da Portaria Interministerial número 1.442⁶¹. O PNLL teve sua origem com a criação do Ano Ibero-Americano da Leitura em 2005, que resultou na criação do Prêmio VivaLeitura. O PNLL é criado com a finalidade de promover a leitura no Brasil dando oportunidade de acesso aos livros e à leitura. De acordo com a Portaria, em seu Art. 1º:

Fica instituído o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), de duração trienal, tendo por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional.

§1º - A implementação do PNLL dar-se-á em regime de mútua cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, dela podendo participar sociedades empresariais e organizações da sociedade civil que manifestem interesse em aderir ao Plano.

§2º - Anualmente, os ministros de Estado da Cultura e da Educação estabelecerão, em Portaria conjunta, o Calendário Anual de Atividades e Eventos do PNLL, incluindo os projetos e ações que deverão ser executados no respectivo exercício.

§3º - O fomento dos projetos e ações que irão compor o PNLL será sempre de responsabilidade exclusiva dos seus correspondentes órgãos ou entidades executores, e a implementação e o desenvolvimento dos referidos projetos e ações independerá de qualquer intervenção por parte da coordenação central do Plano. (BRASIL, 2006, p.1)

O documento oficial que institucionaliza o programa garante a democratização do acesso ao livro, o incentivo às práticas de leituras, à produção de obras e o desenvolvimento econômico do país. De acordo com a secretaria de cultura, as ações do PNLL visam formar uma sociedade leitora “como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável”⁶². Para isso, o programa foi organizado em quatro eixos: i) Democratização do acesso; ii) Fomento à leitura e à formação

⁶¹Cf. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2006&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=128>. Acesso em: 10 dez. 2023.

⁶² Cf. <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em: 23 jan. 2023.

de mediadores; iii) Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; iv) Desenvolvimento da economia do livro⁶³. O principal objetivo do PNLL, segundo o documento oficial promulgado em 2006, era melhorar a realidade da leitura dos brasileiros, assegurando e democratizando o acesso à leitura e ao livro, assim como promover a inclusão social do estrato da população brasileira negligenciado do acesso aos bens culturais, sobretudo, à leitura e aquisição de livros⁶⁴.

As ações desse programa foram ampliadas na gestão da presidente Dilma Rousseff e do ministro da Educação Fernando Haddad, em 1º de setembro de 2011, quando a presidente assinou o Decreto nº 7.559 que “dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências”. O programa deixa de ser coordenado pelos Ministérios da Cultura e da Educação e, como determinado no Art. 2º, passa a ser coordenado pelos Ministérios da Cidadania e da Educação. Outra alteração foi descrita no Art. 10 do Decreto. O PNLL, que já estava estruturado em quatro eixos, a partir deste novo documento, denomina eixos estratégicos e apresentam-se dezenove linhas de ação. O primeiro eixo estratégico refere-se à democratização do acesso e as seis primeiras linhas de ação são:

1) implantação de novas bibliotecas contemplando os requisitos de acessibilidade; 2) fortalecimento da rede atual de bibliotecas de acesso público integradas à comunidade, contemplando os requisitos de acessibilidade; 3) criação de novos espaços de leitura; 4) distribuição de livros gratuitos que contemplem as especificidades dos neoleitores jovens e adultos, em diversos formatos acessíveis; 5) melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura; 6) disponibilização e uso de tecnologias de informação e comunicação, contemplando os requisitos de acessibilidade. (BRASIL, 2011, p. 1)

O segundo eixo estratégico apresenta ações de fomento à leitura e à formação de mediadores e as seguintes linhas de ações:

7) promoção de atividades de reconhecimento de ações de incentivo e fomento à leitura; 8) formação de mediadores de leitura e de educadores leitores; 9) projetos sociais de leitura; 10) estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura; 11) sistemas de informação nas áreas de biblioteca, bibliografia e mercado editorial; 12) prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura. (BRASIL, 2011, p. 1)

Complementando, o terceiro eixo estratégico refere-se à valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico com as ações de 13) “converter o fomento às práticas sociais

⁶³ Cf. <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll> Acesso em: 24 jan. 2023.

⁶⁴ Entretanto, na gestão do então presidente Jair Bolsonaro este programa foi esvaziado, modificado e sucateado em relação ao objetivo inicial criado em 2006.

da leitura em política de Estado e 14) criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura” (BRASIL, 2011, p. 1).

O quarto e último eixo estratégico refere-se ao fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro com as ações:

15) desenvolvimento da cadeia produtiva do livro; 16) fomento à distribuição, circulação e consumo de bens de leitura; 17) apoio à cadeia criativa do livro e incentivo à leitura literária; 18) fomento às ações de produção, distribuição e circulação de livros e outros materiais de leitura, contemplando as especificidades dos neoleitores jovens e adultos e os diversos formatos acessíveis; 19) maior presença da produção nacional literária, científica e cultural no exterior. (BRASIL, 2011, p. 1)

Esta organização em eixos estratégicos promove ações para ampliar e implantar novos espaços de leitura disponibilizando o uso da tecnologia da informação para facilitar a acessibilidade e integração da comunidade. O programa também visa a formação de mediadores de leitura, incentiva projetos sociais, fomenta a produção, a distribuição e a circulação de livros, além de estudos e pesquisas com a temática do livro e da leitura.

3.3.6 Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)

No governo do então presidente Michel Temer e do Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, foi promulgada a Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018, que vinha há muitos anos sendo discutida e formulada e que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Conforme o Art. 1º, a PNLE foi instituída como “estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”. (BRASIL, p.1). O documento apresenta em seu Art. 2º as diretrizes desta política:

- I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;
- II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;
- III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);
- IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003;
- V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa. (BRASIL, 2018, p. 1)

A PNLE propõe ações para a universalização do acesso ao livro, o incentivo às práticas de leitura e de escrita como uma das condições para o indivíduo exercer cidadania, ter consciência dos direitos e deveres em uma sociedade.

No Art. 3º, a lei apresenta os objetivos da PNLE:

- I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;
- II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;
- III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas;
- IV - desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público;
- V - promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos;
- VI - fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações;
- VII - incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor;
- VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;
- IX - incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao SNC;
- X - incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos. (BRASIL, 2018, p. 1)

Em consonância com as diretrizes, os objetivos da PNLE visam democratizar o acesso aos livros, incentivar a leitura a partir da ampliação de espaços e bibliotecas públicas promovendo a formação de mediadores de leitura a fim de expandir as ações educativas e culturais para difundir as práticas de leitura e escrita, assim como o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras e escritoras no intuito de formar leitores proficientes.

No Art. 4º desta Lei, a PNLE prevê que, a cada decênio, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) estabelecerá metas e ações para fomentar práticas de leitura no país. Desse modo, os programas PNLL e PNLE objetivam melhorar a formação leitora e escritora das crianças brasileiras. Ainda segundo o documento, o PNLL “deverá viabilizar a inclusão de

peças com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos, convenções e tratados internacionais que visem facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias” (BRASIL, 2018, p. 1). Estes programas, portanto, estabelecem diretrizes básicas para cumprir os objetivos segundo uma visão estratégica de política pública para as áreas do livro, da leitura e das bibliotecas públicas.

Em síntese, nosso intuito não foi realizar a análise exaustiva das ações desenvolvidas pelos programas apresentados neste trabalho, mas de retomar alguns programas relacionados ao ensino e promoção da leitura, e algumas ações específicas de fomento dessa prática, ao longo das políticas públicas voltadas para o fomento da leitura no Brasil. Observamos as semelhanças e diferenças de propostas lançadas a cada governo, cujas alternâncias por vezes implicam descontinuidade de ações exitosas. Desse modo, historicamente, a população mais carente continua sem acesso à leitura e aos livros de qualidade.

No bojo das mudanças, cortes e descasos sofridos pelas pastas da Educação e da Cultura no último governo sob a gestão da extrema-direita – tendo sido esta última reduzida a uma secretaria no interior de um Ministério importante mas em nada central, o Ministério do Turismo – na última gestão, foi proposto e colocado em funcionamento um outro programa dedicado ao fomento da leitura, nomeado *Conta pra Mim*, lançado já no primeiro ano do governo Bolsonaro, e que consistia na promoção do que o programa nomeou como “literacia familiar”, uma iniciativa à leitura para crianças, a ser conduzida pela família, em casa, pelo intermédio dos materiais e orientações fornecidos pelo governo federal. É sobre este programa que vamos nos debruçar mais detidamente nos próximos capítulos, analisando diferentes documentos que deram existência e institucionalidade para a proposta.

3.3.7 Programa *Conta pra Mim*

O Programa *Conta pra Mim* foi lançado em um contexto brasileiro marcado por sérias tensões políticas e incertezas institucionais que afetaram diversos setores públicos, especialmente a educação, com a chegada à presidência da extrema-direita no Brasil. De forma açodada, era preciso acelerar o desmonte de projetos, programas e ações ligados à gestão anterior, considerados muito à esquerda. Desde a troca de nomes de projetos, plataformas, passando pelo corte no orçamento destinado a ações na área de Educação, até a proposição de programas radicalmente distintos em substituição aos programas em curso, muito foi feito em pouco tempo. Além disso, durante os 4 anos de mandato, foram feitas sucessivas substituições de ministros da pasta da Educação. As rupturas entre uma gestão e outra no Ministério da

Educação evidenciaram a grave crise política educacional brasileira com escândalos de corrupção, ataques às universidades públicas e cortes de recursos⁶⁵.

Em 11 de abril de 2019, quando se completaram 100 dias do governo de Jair Bolsonaro⁶⁶, entre as ações que tradicionalmente são apresentadas como aquelas que darão o ‘tom’ da gestão ao longo dos 4 anos de mandato presidencial, o MEC, então sob a gestão de Abraham Weintraub⁶⁷, lança a “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), de responsabilidade da Secretaria de Alfabetização (SEALF), por meio do Decreto de nº 9.765. Segundo afirmou Carlos Francisco de Paula Nadalim, secretário encarregado dessa política, o objetivo era o de “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo⁶⁸ em todo o

⁶⁵ Na gestão do então presidente Jair Bolsonaro foram Ministros da Educação Ricardo Vélez Rodríguez (1 de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019); Abraham Weintraub (9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020). Entre 20 de junho de 2020 a 16 de julho de 2020, o cargo ficou vago, em virtude de mais uma polêmica envolvendo o Ministério da Educação. Em 25 de junho de 2020, Carlos Alberto Decotelli da Silva, professor, foi nomeado Ministro da Educação, no entanto, cinco dias depois, renunciou antes de assumir o cargo devido às denúncias e à comprovação de informações falsas em seu currículo. Em seguida, assumiu a pasta Milton Ribeiro (16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022) e o último foi Victor Godoy Veiga (29 de março de 2022 a 31 de dezembro de 2022).

⁶⁶ Jair Messias Bolsonaro inicia sua carreira como militar e após expulsão do Exército por indisciplina inicia sua carreira política, como vereador e depois deputado pelo Rio de Janeiro. Chega à presidência da República beneficiado pela prisão e impedimento do candidato à frente nas pesquisas, o então ex-presidente Lula, em um processo jurídico pleno de vícios, conduzido por um juiz de 1ª instância que tão logo Bolsonaro assume a presidência torna-se um de seus Ministros. Seu mandato, de 2019 a 2022, foi marcado entre outros, pela negação da eficácia da vacina de combate à pandemia da Covid-19, pela militarização da política, por uma política internacional nula, por polêmicas diplomáticas com a China e com vários países da América Latina e grande subserviência aos EUA, além da intensa polarização político-partidária grandemente fomentada por propaganda virtual.

⁶⁷ Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, nascido em São Paulo no dia 11 de outubro de 1971, é professor da Universidade de São Paulo (USP) e economista brasileiro com mestrado em Administração e MBA Internacional. Foi um dos primeiros integrantes da equipe de campanha de Jair Bolsonaro a contribuir com a elaboração do Plano de Governo e da proposta da Nova Previdência do Brasil. Na transição para o governo Bolsonaro, em novembro de 2018, foi secretário-executivo e no dia 1º de janeiro de 2019 passou a exercer este cargo na Casa Civil. Três meses depois, em 8 de abril, foi nomeado Ministro da Educação. Abraham Weintraub ficou 14 meses à frente do MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/ministro-abraham-weintraub>. Acesso em: 29 jul. 2023. A gestão de Abraham Weintraub, de 9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020, foi marcada por polêmicas com universidades públicas, com os professores e com os estudantes. O então Ministro bloqueou 30% das verbas do orçamento para o custeio das universidades federais, realizou o corte orçamentário das bolsas de mestrado e doutorado, atacou diretamente os educadores, a quem o Ministro acusou de serem responsáveis pela “desconstrução da família”, e desconsiderou as valiosas contribuições do patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

⁶⁸ No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) em 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Em 2022, o Censo mostra que a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade é de 5,6%, equivalente a 9,6 milhões de pessoas analfabetas no Brasil. Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 29 out. 2023.

território brasileiro”⁶⁹. Entre as frentes e ações dessa política, foi instituído o Programa *Conta pra Mim* por meio da Portaria de nº 421, de 24 de abril de 2020⁷⁰ do MEC⁷¹.

Essa Portaria foi organizada em cinco Capítulos e dezoito Artigos, dos quais quatro compõem o *corpus* desta tese, a saber, os Art. 2º, 3º, 5º e 6º. A seleção desses Artigos para análise se justifica porque buscamos responder à questão desta pesquisa: quais discursos sobre a leitura e quais representações dos leitores foram mobilizados na formulação do programa *Conta pra Mim* e que impactos apresentam para a produção de políticas públicas de fomento à leitura e de formação de leitores no Brasil? E ao objetivo geral: depreender os discursos sobre a leitura mobilizados em enunciados do conjunto de documentos de institucionalização e de propaganda do Programa do Governo Federal, de iniciativa do Ministério da Educação, intitulado *Conta pra Mim* (2019). Esses Artigos são aqueles que apresentam o público-alvo para o qual se destina essa política pública, conceitos definidores das práticas que o Programa visa fomentar, os princípios e os objetivos do Programa, respectivamente.

Enunciado 1

Art. 2º - “É considerado público-alvo do programa todas as **famílias brasileiras**, tendo prioridade aquelas em **condição de vulnerabilidade socioeconômica**.”⁷² (grifos nossos)

Ao afirmar ser este seu público-alvo, o das famílias brasileiras, com prioridade para aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o Programa se justifica socialmente, assim como os investimentos públicos que por seu intermédio serão gastos. Afinal, os brasileiros das camadas populares são de fato aqueles que menos tiveram oportunidades de acesso à cultura de prestígio, de modo geral, e à prática da leitura, de maneira específica. Nisso, o Programa cumpre o protocolo das políticas públicas, dos programas governamentais: o de anunciar sua pertinência tendo em vista as necessidades reais e efetivas da população. No enunciado da lei, é interessante notar a escolha, em nada aleatória, de nomear o público para o qual esta ação se destina como “famílias brasileiras”. Esse sintagma sintetiza em grande medida o léxico em comum bastante representativo da “formação discursiva” de direita, especialmente da extrema-direita brasileira, alusivo a um moralismo religioso e a um patriotismo militarizante.

⁶⁹ Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

⁷⁰ Em pleno contexto brasileiro de pandemia, com a maioria das escolas públicas fechadas, muitas crianças sem aulas por falta de acesso à internet e a equipamentos para acompanhar as aulas oferecidas no formato remoto, o MEC lançou o Programa *Conta pra Mim*. Nesta época, a pandemia da Covid-19 atemorizava a população brasileira e o mundo devido ao pouco conhecimento acerca das formas de contágios, proliferação do vírus, precisão e disponibilidades de testes para detectar a contaminação e as formas eficazes de tratamento e cura da doença.

⁷¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 29 ago. 2020.

⁷² Diário Oficial da União, publicado em 24 de abril de 2020, edição 78, Seção 1, p. 181.

O signo “família” foi em grande medida apropriado pela extrema-direita que em seu discurso faz alusão a um tipo excludente e bem específico de família. O signo especificador e qualificativo “brasileira”, da mesma forma, foi reativado em seu sentido ufanista, tal como empregado pela Ditadura Cívico-Militar, e, conforme Curcino (2019c; 2023), próprio da instrumentalização do nacionalismo, de tipo entreguista e subserviente do bolsonarismo.

Mesmo empregada no plural, as “famílias brasileiras” a que faz referência o documento não são plurais, nem representam a totalidade da população no Brasil.

Nas últimas décadas várias mudanças ocorreram na sociedade devido ao processo de globalização da economia capitalista, afetando também a organização e a estrutura familiar (GOMES; PEREIRA, 2005). O conceito padrão organizacional de “família”, no singular, desliza para o de “famílias”, no plural, como uma forma de contemplar a diversidade de relações na sociedade atual⁷³. Conforme as autoras:

No imaginário social, a família seria um grupo de indivíduos ligados por laços de sangue e que habitam a mesma casa. Pode-se considerar a família um grupo social composto de indivíduos que se relacionam cotidianamente gerando uma complexa trama de emoções. Entretanto, há dificuldade de se definir família, cujo aspecto vai depender do contexto sociocultural em que a mesma está inserida. (GOMES e PEREIRA, 2005, p. 358)

Na concepção de Petrini (2003, p. 28):

A família participa dos dinamismos próprios das relações sociais e sofre as influências do contexto político, econômico e cultural no qual está imersa. A perda de validade de valores e modelos da tradição e a incerteza a respeito das novas propostas que se apresentam, desafiam a família a conviver com certa fluidez e abrem um leque de possibilidades que valorizam a criatividade numa dinâmica do tipo tentativa de acerto e erro.

A família é reconhecida como essa instância intermediária entre o indivíduo e a sociedade, como a instância responsável pelo cuidado, pela formação e pela transmissão de valores éticos, morais e culturais, e como círculo de proteção e de segurança, unida por vínculos afetivos específicos. No entanto, embora essa definição seja relativamente englobante e possa compreender formas muito diversas de constituição e organização familiar, não é essa diversidade que vemos contemplada nessa menção à família nos documentos desse Programa.

Ademais, a “formação discursiva” de extrema-direita instrumentaliza essa designação de “família”, em sua versão mais idealizada e segregadora, que compreende um padrão muito

⁷³ O conceito de família tem sido discutido por Amaral (2001), Petrini (2003) e Gomes e Pereira (2005) para citar alguns dos pesquisadores.

específico de família, composta necessariamente pela figura biológica de um homem na função de pai, uma mulher na função de mãe, e filhos, com organização hierarquizada e baseada numa moral conservadora. Sua idealização esconde as profundas contradições e violências que podem ser vividas no âmbito da “família”. Isso significa dizer que famílias podem ser locus extremamente insalubres, em especial se o cenário for agravado pela penúria social.

O Censo de 2022 mostra que o percentual de pessoas em situação de pobreza foi de 31,6%, enquanto a proporção de pessoas em extrema pobreza representa 5,9% da população brasileira⁷⁴. São pessoas ignoradas, marginalizadas, em condições precárias de subsistência. Em uma sociedade marcada pela escravidão, como é o caso do Brasil, a desigualdade estrutural é flagrante, dado que a maioria das famílias em situação de miséria são também negras.

O sociólogo Jessé Souza, designa de “ralé brasileira”⁷⁵ essa parte da população no Brasil condenada à barbárie. Segundo o autor, “são os que vivem oprimidos e perseguidos em favelas nos grandes centros urbanos ou nas periferias das cidades menores e no campo” (SOUZA, 2022, p. 14). Essa parcela enorme da população brasileira é esquecida, silenciada e intencionalmente humilhada e colocada à margem da sociedade e das políticas públicas por uma minoria de privilegiados que concentram a maior renda às custas da exploração da “ralé brasileira”. Essas condições precárias, miseráveis, são também razão para um convívio familiar eivado de sofrimento, de descaso, abandono e de violências, “de privação familiar de afeto e segurança ontológica” (SOUZA, 2022, p. 179). Aliás, esses dois aspectos são ainda mais graves no que diz respeito ao papel da família na formação dos indivíduos se considerarmos a definição de família como “configuração constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças [...] que seja capaz de satisfazer as demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil” (FREITAS, 2022, p. 229).

Essa idealização ingênua e perversa da “família”, cimentada em preconceitos, é ainda mais falseadora quando os laços são fragilizados e tornados limítrofes em função das privações socioeconômicas, em relação às quais suas vítimas são tornadas as responsáveis por sua condição, quando na verdade:

⁷⁴ Cf. <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=pobreza>. Acesso em: 20 dez. 2023. Cf. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>. Acesso em: 26 dez. 2023.

⁷⁵Jessé de Souza discute em seu livro “A ralé brasileira” questões necessárias para desconstruir o discurso da meritocracia, da igualdade social, entre outros temas que afetam o desenvolvimento de um estrato da população brasileira que vive condenada à miséria, à injustiça, à desigualdade e, se nada for feito, continuará a reprodução dessa situação para as futuras gerações.

[...] a culpa da pobreza não é do pobre, mas de classes sociais que, com intencionalidade refletida ou não, promovem um *apartheid* social fundado em injustiças, instituições educacionais e hospitalares precárias e em uma polícia e uma justiça persecutórias, que explicam a continuidade da abissal desigualdade brasileira. (SOUZA, 2022, p. 14)

Segundo Souza (2022), não faz sentido mudar somente a designação de “favela” para “comunidade” se não mudar a situação de vulnerabilidade das pessoas que vivem nesse lugar sufocadas pela miséria. Mudar o nome não resolve a situação, são discursos com a intencionalidade de maquiagem a real condição de vida da população marginalizada e excluída. É preciso construir efetivas possibilidades de mudança e propiciar condições materiais decentes, assim como reverter as lógicas afetivas da humilhação e desprezo a que está suscetível grande parte da população, para que essas pessoas possam ter condições dignas de vida.

Não sem razão, além do uso da apropriação da designação “famílias brasileiras”, que fornece a justificativa moral, o programa precisa se justificar socialmente, e o faz especificando o que afirma ser sua prioridade “aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica”.

Por isso, para Gregolin (2021), a afirmação do programa *Conta pra Mim* de que ele se destina às famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica é:

[...] totalmente questionável porque primeiro, o programa se dirige a uma família que tem computador com recursos de áudio e vídeo, com acesso à internet e equipado com outros acessórios como impressora, já que está disponível a versão para impressão dos materiais de leitura. Só essa característica já exclui 97% dos alunos mais pobres que, segundo a cifra da UNICEF, não têm computadores e acesso à internet. (GREGOLIN, 2021, p. 84)

Feito o anúncio, ficam as perguntas: de que modo a PNA, por meio do programa *Conta pra Mim*, promoveria o atendimento a essas famílias brasileiras mais vulneráveis? Que ações permitiriam fazer chegar às mãos dessa população materiais de leitura? Que ações garantiriam a realização das práticas de leitura previstas? Que formação leitora essa política pública se comprometia a realizar?

Algumas dessas perguntas encontram respostas ao longo do documento. No Art. 3º da Portaria, nos são apresentados os conceitos definidores das práticas que o programa visa fomentar:

Enunciado 2

I - **literacia** - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

II - **numeracia** - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática;

III - **literacia familiar** - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a

linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; e

IV - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (BRASIL, 2020, p. 1, grifos nossos)

Os conceitos e suas definições não desempenham aqui a mesma função que conceitos e suas definições presentes em programas como este exercem. Eles visam afirmar uma reorientação drástica das ações, modelos, perspectivas, conceitos mobilizados em políticas públicas anteriores e programas equivalentes quanto ao público-alvo e objetivos.

Esse reposicionamento ideológico é aqui materializado pela escolha dessa terminologia conceitual: ‘literacia’, ‘numeracia’, ‘literacia familiar’. A escolha terminológica não é gratuita. Ela encanta pelo fetiche do cientificismo, do tecnicismo e da novidade. Termos técnicos são mobilizados aqui como fiadores da qualidade da proposta. Eles também são “importados”, o que potencializa a impressão de seriedade, de eficácia e de qualidade da proposta. São termos que têm autoria. Sua condição de conceito que dispõe de autor oferece a blindagem condizente com o discurso insistente da extrema-direita segundo o qual, se faria um governo “técnico”, que conduziria a economia “sem viés ideológico”. É esse verniz técnico que aqui é explorado.

Entre esses conceitos, o de “literacia familiar” ocupa papel central. Ele alia essa terminologia técnica àquela da “família”, de ordem moral, emocional. A “literacia familiar”, como o próprio documento define, equivale a uma série de condutas educacionais que adultos responsáveis por crianças, tanto aquelas ainda não escolarizadas quanto aquelas que já frequentam a escola nos anos iniciais, devem conhecer para garantir precocemente e em paralelo às ações da escola uma melhor formação dessas crianças.

Esse público adulto genérico, de “pais ou cuidadores” é o público meio, é a quem se dirige grande parte das ações do Programa com vistas a orientá-lo e a auxiliá-lo em suas atitudes, em especial, a de estímulo à leitura, contemplando as crianças, como público fim, provenientes de famílias socialmente carentes, tal como se afirma no documento.

Entre as práticas que se visa estimular, observa-se a prioridade outorgada à leitura. Ela se encontra explicitada em diferentes documentos e materiais que instituem e compõem o Programa, como na nota do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que afirma que a PNA “pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e de ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura” (BRASIL, 2019a, p. 5).

Na declaração, lê-se outros termos “técnicos”, faz-se referência a um domínio científico para se afirmar a prioridade da leitura como prática a ser promovida, “especialmente da ciência

cognitiva da leitura”. O princípio é o mesmo da descrição que fizemos há pouco. A diferença é que aqui se nomeia, se qualifica como “cognitiva”. Essa designação é hoje bastante corrente. Tem grande inserção na Universidade e goza de bastante prestígio por parecer mais científico que outras ciências, especialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais. Mais próximos da medicina e da informática, os estudos tratados como próprios das ciências cognitivas herdam dessas áreas tidas como mais técnicas e mais científicas, o reconhecimento de sua dimensão técnico/científica.

É esse aspecto o que vemos enfatizado nessa ilustração do Caderno PNA, onde se apresenta a fundamentação científica do Programa.

Figura 1 – Cartaz Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização



Fonte: Ministério da Educação⁷⁶

⁷⁶ Cf. MEC (SEALF, 2019, p.38). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

Ela é de fato construída de forma bastante coerente e clara, com referência e citações de trabalhos de pesquisadores respeitados nos estudos em questão. No entanto, se a justificativa teórica foi elaborada de forma profissional, é o descolamento dessas teorias na forma de condução das ações, nas articulações teóricas com ideologias liberais, individualizantes e meritocráticas, e nos investimentos públicos em materiais e publicidades duvidosos, que exige a análise crítica desses dados.

Assim, essas teorias são apropriadas como slogans, tais como “A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas” (afirmação que tem por imagem uma representação estereotipada de um cientista acompanhado de vidraria de laboratório), ou “Centralidade do papel da família na alfabetização” (afirmação acompanhada de uma representação prototípica de família).

No Art. 5º da Portaria, no capítulo II, constam os princípios do programa *Conta pra Mim*:

Enunciado 3

- I - o reconhecimento da **família** como ator fundamental para o **sucesso** educacional dos filhos;
- II - o incentivo ao **trabalho voluntário** para a realização de atividades ou para a participação de projetos voltados à promoção das práticas de literacia familiar;
- III - a integração e cooperação entre **sociedade civil**, escolas, **redes educacionais** e todas as esferas governamentais com vistas ao sucesso de iniciativas relativas à literacia familiar;
- IV - a fundamentação de suas ações em **evidências científicas** e em práticas exitosas nacionais e **internacionais**; e
- V - a priorização de **famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica**. (BRASIL, 2020, p. 1, grifos nossos)

Nesses princípios reitera-se novamente a responsabilidade dos pais como atores principais capazes de garantir o sucesso educacional dos filhos, assim como a que famílias o programa se dirige mais precisamente; silencia-se ou atenua-se a responsabilidade do poder público em garantir ao público-alvo dessa política de fomento à leitura o acesso efetivo, amplo e de qualidade às práticas de leitura e aos livros, aludindo-se, inclusive, ao “trabalho voluntário”; convoca-se a sociedade civil como agente nesse processo; inclui-se “redes educacionais” como entidade que participará das ações, sem se definir quem são, que interesses representam, como atuarão; afirma-se que as ações serão baseadas em “evidências científicas”.

Essa Portaria, em especial nessa passagem que citamos, ecoa uma série de aspectos característicos dos discursos da campanha da extrema-direita tupiniquim que, nas palavras de Curcino e Pereira (2022), se caracterizam pela chave “*fake*” (já que ostentam um falso moralismo, um falso nacionalismo, se transvestem de um falso popular, se apropriam de uma

religiosidade falseadora, e se valem de notícias e informações mentirosas, inventadas, sem nenhum lastro na realidade), que, para circularem como verdade, são afirmadas insistentemente.

Nela, se evoca ainda sua fundamentação em “evidências científicas”, e se explora o caráter eufórico do emprego de termos como “família”, “sucesso”, “trabalho voluntário”. No entanto, a fundamentação em evidências científicas não resiste a uma rápida e breve pesquisa das poucas e breves referências citadas no documento. Elas se encontram descritas no Caderno do PNA, e apenas aludidas nesta Portaria. Nela, as afirmações científicas baseiam-se em citações de dois acadêmicos estrangeiros, alheios à realidade das famílias das camadas populares brasileiras⁷⁷.

Em consonância com os princípios, no Art. 6º desta Portaria, são relatados os objetivos do programa:

Enunciado 4

- I - **sensibilizar** toda a sociedade quanto à importância de se **cultivar a leitura em família**;
- II - oferecer orientações acerca das melhores **práticas de literacia familiar**;
- III - incentivar o **hábito de leitura** na população;
- IV - **encorajar pais** a se **engajarem** na vida escolar dos filhos;
- V - impactar positivamente a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes fases e etapas;
- VI - fomentar a promoção e a divulgação das práticas de literacia familiar em escolas e sistemas de ensino; e VII - incentivar o aprimoramento e a divulgação de conhecimentos científicos sobre o tema da Literacia Familiar. (BRASIL, 2020, p. 1, grifos nossos)

Neste conjunto de objetivos é sintomática a escolha das formas verbais: “sensibilizar”, “orientar”, “incentivar”, “encorajar”, “impactar”, que de fato não preveem nenhuma intervenção efetivamente mais consequente, sob a forma de ações efetivas junto às famílias e outras instituições, como a escola ou as bibliotecas escolares e públicas, em termos de

⁷⁷ O programa apresenta como base científica os pesquisadores Catherine Snow e Jean-Émile Gombert. Catherine Elizabeth Snow é psicóloga educacional, professora da Escola de Graduação em Educação da Universidade Harvard, doutora em Psicologia pela McGill University, de Montreal, membro das academias americanas de Educação e de Artes e Ciências, doutora *honoris causa* pelas universidades de Nimega (Holanda), Oslo (Noruega) e Toledo (Espanha). A psicóloga, educadora e pesquisadora norte-americana Catherine Snow acompanha, há anos, as *reading wars* e seus desdobramentos nos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália. Em 2017, teve a chance de conhecer parte da versão tropical dessa “guerra” entre os defensores do método fônico e os do letramento e das teorias construtivistas durante uma visita ao Brasil. Especialista em desenvolvimento de linguagem e alfabetização em crianças – com concentração na forma como as habilidades orais são adquiridas e se relacionam com os resultados da alfabetização –, ela atualmente realiza estudos sobre desenvolvimento infantil, em escolas públicas de Boston, e desenvolve ferramentas curriculares para apoiar professores na introdução de práticas de sala de aula inovadoras. Cf. <https://revistaeducacao.com.br/2019/04/03/mec-alfabetizacao-2/>. Acesso em: 20 dez. 2023. Jean-Emile Gombert é psicólogo e professor universitário francês, especialista em Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento. Ele foi presidente da Rennes 2 University de 2011 a 2015. O pesquisador representa a França no Conselho Superior do Instituto Universitário Europeu de Florença e preside o Conselho do Instituto Superior Nacional de Ensino e Educação (INSPÉ) de Lyon. Ele investiga o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem da leitura em crianças com deficiência, disléxicos, maus leitores, analfabetos, surdos, síndrome de Down. Cf. <https://perso.univ-rennes2.fr/jean-emile.gombert> . Acesso em: 20 dez. 2023.

infraestrutura geral ou de materiais específicos de leitura. Tudo se passa como se bastasse investir em propaganda e como se o problema dos índices de leitura no país estivesse ligado à dimensão simbólica, ou seja, à falta de compreensão da sociedade quanto à importância da leitura. Cheira a naftalina esse tipo de pressuposto. Novamente, os formuladores do Programa utilizam uma lógica argumentativa de que se é consenso que ler é importante, se é dever de todos fomentar a leitura, então, interpelam a sociedade e aos pais para que promovam as práticas de literacia familiar com as crianças.

Uma rápida leitura de especialistas brasileiros dedicados ao estudo das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil e que desde os anos 80 vêm denunciando sistematicamente o mal uso do dinheiro público em campanhas para convencer os convencidos, é suficiente para constatar os vícios de saída em propostas de programas como este⁷⁸.

Da comparação do que se enunciou nesses artigos da Portaria que institui o Programa é possível depreender e afirmar i) a centralidade da leitura no conjunto das práticas que o programa visa fomentar; ii) a destinação prioritária, ao menos na letra da lei, às “famílias pobres”, em “condição de vulnerabilidade socioeconômica”; iii) o pressuposto de que as crianças com essa origem são aquelas menos expostas a práticas necessárias para sua formação cultural, leitora; iv) a reiterada afirmação de que o Programa e as ações recomendadas sustentam-se em uma perspectiva científica sólida, consequente, autossuficiente e efetivamente eficiente.

Nada na política de alfabetização e no Programa *Conta pra Mim* foge às linhas de força ideológicas da política deste governo à época na presidência. Por um lado, seu estilo declarativo, segundo o qual se reitera seu caráter não ideológico, em benefício do caráter técnico que adotariam em suas ações, medidas e políticas – como se pudesse haver algo mais ideológico do que esse posicionamento assim declarado, ou mais ingênuo ou perversamente estratégico do que este de afirmar não ser movido ideologicamente. Por outro, reitera-se a idolatria que esse governo nutre por tudo que é norte-americano, embora se afirme o tempo todo como patriota e nacionalista. Essa idolatria ao que vem do exterior é o modo encontrado para validar ‘tecnicamente’ o que fazem, como a forma encontrada para ignorar toda a produção científica de peso, reconhecida nacional e internacionalmente, de pesquisadores brasileiros que há décadas se dedicam aos estudos sobre a alfabetização e letramento e sobre o ensino e fomento da leitura no Brasil, tendo em vista a nossa realidade social.

⁷⁸ Cf. a esse respeito Abreu (2001); Britto (2015); Varela e Curcino (2022; 2020).

Essa idolatria se manifesta inclusive quando, na formulação desse Programa, se opta, no afã de se distinguir desses estudos nacionais, por termos importados do português europeu, como o termo “literacia” na designação conceitual de práticas já identificadas, descritas, estudadas no Brasil, e sobre as quais dispomos de uma ampla bibliografia qualificada, sob a designação “letramento”. Apaga-se não somente o conceito de “letramento”, sobretudo apaga-se ideologicamente as conquistas dos pesquisadores brasileiros no campo educacional, especificamente no que tange à alfabetização e ao letramento. Esse apagamento evidencia a intencionalidade dos formuladores do *Conta pra Mim*. “Ao optar por ‘literacia’, o Programa ignora e/ou pretende apagar todo esforço histórico que vem sendo feito desde os anos 1980 para transformar a concepção de leitura e escrita em nosso país” (GREGOLIN, 2021, p. 80).

O Programa também representa bem o equivocados ultraliberalismo político-econômico adotado, quando mesmo em ações do Estado para a promoção da formação cultural da população se transfere a responsabilidade daquele para esta, vista não como uma coletividade marcada por divisões sociais e hierárquicas que excluem a maioria, mas como resultante da soma de indivíduos responsáveis diretamente por seu sucesso ou infortúnios. “Como as famílias pobres abandonadas e perseguidas repassam às gerações seguintes apenas sua inadaptação e seu despreparo – afinal, ninguém pode ensinar aquilo que nunca percebeu –, tudo assume a forma de culpa do próprio pobre por sua pobreza e miséria”, declara Souza (2022, p. 39).

Ao outorgar às famílias a responsabilidade por determinadas ações educacionais, sob o pretexto de garantir um melhor desempenho das crianças em atividades escolares, como a leitura, o Programa atualiza não apenas a ideia de Estado mínimo, mas de Estado bem ao estilo de Pilatos, que transfere obrigações e com isso lava as mãos de seu papel como agente fundamental para a manutenção do ainda muito frágil pacto social estruturado em nossa Constituição⁷⁹.

A formação de leitores envolve ações e políticas públicas engajadas no processo de cidadania. O acesso à literatura é um direito de todos, como assegura Cândido (2004). É uma tarefa de todos os que almejam uma transformação social, todos os que acreditam na leitura como um processo político capaz de formar sujeitos que se posicionem frente aos entraves sociais na busca de soluções e melhorias. No entanto, historicamente, as políticas públicas brasileiras negligenciam ações efetivas e intencionalmente mantêm o falso ideário de condições de igualdade a todos.

Na esteira da discussão, Silva (2015, p. 16) afirma que:

⁷⁹ Parte dessa análise foi apresentada no Congresso de Leitura - COLE - em 2021, e publicada na revista Linha Mestra volume 15. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/898>. Acesso em: 22 dez. 2022.

Políticas transformadoras de leitura nunca interessaram aos governos e aos poderosos, isto porque, se devidamente disseminada e enraizada como uma prática cultural, a leitura pode levar ao questionamento das estruturas injustas existentes em nosso país. Nestes termos, um Brasil verdadeiramente leitor poderia conduzir o país a mudanças radicais como o banimento das oligarquias e dos corruptos; os leitores poderiam questionar a razão de ser dos fatos, denunciar, propor transformações.

Segundo os estudiosos da leitura Britto e Barzotto (1998, p. 4):

Em uma campanha social pela leitura, deve-se ter claro que o que se está postulando é um direito: o de ter uma gama maior de objetos de leitura à disposição para que leia quando melhor (e da maneira que) lhe convier. Trata-se de outra face da disputa político-social pelo poder, assim como a luta pela terra, por habitação, por trabalho, por saúde e educação.

É com a análise de enunciados como estes que destacamos desse conjunto documental que institui e divulga o Programa que buscamos depreender algumas representações da leitura e dos leitores. No próximo capítulo, nos dedicaremos a descrever em linhas gerais os materiais que compõem o acervo disponível *online* no *site* do Programa *Conta pra Mim*.

4. CAPÍTULO 3 -TUDO A UM CLIQUE!: UM ACERVO ON LINE PARA FAMÍLIAS OFF LINE⁸⁰

...em meio às sociedades da informação e do conhecimento, a paisagem brasileira relacionada ao usufruto do livro e da leitura revela a precariedade de condições e de estruturas para que a população possa ler e assim transformar a leitura num hábito ou num costume dentro do seu cotidiano de vida. Qualquer que seja o foco ou vertente de análise, observamos precariedades, descasos e descontinuidades.

Ezequiel Theodoro da Silva

As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) abrem novas possibilidades de comunicação, de aquisição de novas competências, de construção de possíveis e de novos saberes (LÉVY, 2008), e apresentam novas ferramentas de interação e de ensino da leitura. O acesso às TICs ainda está restrito a uma parcela da população brasileira. Isso não é diferente em relação aos programas de fomento à leitura. Tal como afirma o professor Ezequiel Theodoro da Silva (2015), a realidade brasileira no que tange políticas públicas de fomento à leitura é marcada por interrupções, descontinuidades e descasos em relação à população vulnerável e carente de acesso aos bens culturais. O governo federal instituiu o Programa *Conta pra Mim*, por meio da Portaria de nº 421, e enuncia à sociedade ações de promoção à literacia familiar utilizando as novas possibilidades de interação e acesso à leitura e aos livros por meio do uso da tecnologia digital. Os materiais dessa política pública estão prioritariamente disponíveis no formato *online*.

Em maio de 2023, foi divulgada a nova edição da pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2022, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)⁸¹. A pesquisa mostra que a maior

⁸⁰ Este item encontra-se parcialmente publicado em: CURCINO, L.; FANCIO, A. C. A. De novo essa mesma história... uma análise de representações do leitor popular no programa *Conta pra Mim*. **Revista Linha Mestra**, v.15, n.45, p.23-33, dez., 2021. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/898>. Acesso em: 04 mar. 2023.

⁸¹ Realizada anualmente desde 2005, a TIC Domicílios tem o objetivo de mapear o acesso às tecnologias da informação e comunicação nos domicílios urbanos e rurais do país e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais. Na atual edição, a coleta de dados aconteceu de junho a outubro de 2022 (período antecipado em relação a 2021, quando a coleta ocorreu de outubro daquele ano a março de 2022), e incluiu 23.292 domicílios e 20.688 indivíduos. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet- apenas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/>. Acesso em: 29 out. 2023.

parte dos usuários de *Internet* brasileiros (62%) acessa a rede exclusivamente pelo celular, realidade de mais de 92 milhões de pessoas.

De acordo com a pesquisa:

Dos 149 milhões de usuários de Internet no território nacional, 142 milhões se conectam todos, ou quase todos os dias – com prevalência nas classes A (93%) e B (91%) e em menores proporções nas C (81%) e DE (60%). No outro extremo, 36 milhões de brasileiros não são usuários da rede. A presença de Internet nos domicílios também ficou estável entre 2021 e 2022, alcançando 60 milhões de lares brasileiros, o que corresponde a 80% do total de domicílios no país. Verificou-se estabilidade na presença de conexão nas residências das áreas urbanas (82%) e rurais (68%) e em todos os estratos sociais analisados: classe A (100% dos domicílios conectados), B (97%), C (87%) e DE (60%). Entre os domicílios conectados, 16% compartilham a conexão com o domicílio vizinho. Essa situação é mais comum nas áreas rurais (27%), no Norte (21%) e no Nordeste (22%) do Brasil e nas classes C (16%) e DE (25%). (CETIC.BR, 2022, p.1)

Na análise de Fábio Storino, coordenador da pesquisa, houve um aumento de “compartilhamento da conexão entre os estratos onde também é maior a proporção de domicílios sem acesso à Internet, indicando a existência de barreiras à conectividade” (CETIC.BR, 2022, p.1)⁸². Ainda segundo a pesquisa, o preço do serviço para o acesso aos recursos tecnológicos de internet, comparado às pesquisas dos anos anteriores, apresenta aumento significativo e se torna outro entrave para as famílias brasileiras terem acesso à internet.

De acordo com o Censo 2022, somente 42,6% dos domicílios brasileiros têm microcomputador ou tablet, 90,0% têm acesso à internet e 96,3% têm acesso à telefonia móvel celular⁸³. Este contexto brasileiro não diverge do contexto em 2020 quando o então governo federal investe recursos públicos em um Programa de fomento à leitura disponibilizando todos os materiais de forma *online* para o público-alvo que não tem condições de acesso à tecnologia digital.

Com o intuito de compreender esses discursos materializados nos documentos oficiais e nos materiais de divulgação do Programa *Conta pra Mim*, neste capítulo, apresentamos o acervo do Programa e buscamos nos situar em relação ao seu público-alvo: “*famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômica*” de acordo com o documento oficial do MEC.

⁸² Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet- apenas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/>. Acesso em: 29 out. 2023.

⁸³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 29 out. 2023.

4.1 MATERIAIS DISPONÍVEIS NO ACERVO DO *CONTA PRA MIM*

Os materiais que constituem o Programa foram disponibilizados prioritariamente no site do *Conta pra Mim*⁸⁴, cujo acervo é constituído de:

- 1) um Guia de literacia familiar;
- 2) uma Coleção de livros *Conta Pra Mim*, sob a forma de *e-books*, acessíveis virtualmente, disponíveis em três formatos: PDF para baixar e imprimir, PDF para leitura em tela e PDF para baixar, imprimir e colorir. Essa coleção conta com 62 livros divididos, de acordo com o programa, em seis categorias: i) **ficção** (43 livros, 20 de contos de fadas, 20 de fábulas e 3 de contos tradicionais brasileiros); ii) **poesia** (6 livros de poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas); iii) **somente com imagens** (3 livros de histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens); iv) **para bebês** (3 livros com imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações); v) **informativos** (3 livros de informações sobre o mundo, com temas como ‘cobras’, ‘micróbios’, ‘água’); vi) **biografias** (4 livros com as biografias de Padre Landell, Ana Nery, Carlos Chagas e Irmãos Rebouças);
- 3) Coleção denominada “Era uma vez”, constituída por uma playlist de histórias infantis e contos de fadas;
- 4) 40 vídeos explicativos do programa;
- 5) Marcadores de páginas para serem baixados e impressos;
- 6) “Canta pra mim com Toquinho”, constituído de oito vídeos em que o cantor Toquinho interpreta cantigas populares. Os vídeos têm versão em libras e há as partituras das canções;
- 7) Seção “Fábulas de Monteiro Lobato narradas por Toquinho”, composta por vídeos do cantor lendo fábulas de Monteiro Lobato. Para esses vídeos, também há versões em libras e legendas.

De todo esse acervo, analisaremos uma amostra, nos próximos capítulos. Nos interessa por ora observar o traço conservador da composição do acervo, seja se valendo de gêneros tradicionais, de narrativas adaptadas de modo a reforçar suas mensagens edulcoradas e moralizantes.

Apresentamos na próxima seção, recortes do Guia de Literacia Familiar objetivando depreender os discursos sobre o público-alvo do Programa e sobre as representações do leitor e da leitura.

⁸⁴ Cf. <https://alfabetizacao.mec.gov.br/30-counta-para-mim> . Acesso em: 25 jan. 2023.

4.2 O GUIA DE LITERACIA FAMILIAR

O **Guia de Literacia Familiar** é um documento orientador do Programa. Contém 72 páginas e se destina, conforme anunciado, a orientar os pais ou responsáveis quanto às práticas a adotar e quanto ao modo de empreendê-las. Nele, se reitera a propaganda quanto ao caráter ‘técnico’ de sua formulação e de suas proposições, bem como se convocam e se apresentam conceitos que garantem o ‘lastro’ científico necessário em programas nacionais destinados a intervir na educação no país. Para afirmar o caráter científico, mas também inovador da proposta, os enunciadores do Guia apresentam uma explanação relativamente detalhada do principal conceito norteador da proposta, o de “Literacia Familiar”:

Enunciado 5

Literacia Familiar é o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, **a leitura e a escrita**, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis.

É interagir, conversar e **ler em voz alta com os filhos**. É estimulá-los a **desenvolver**, por meio de estratégias simples e **divertidas, quatro habilidades fundamentais**: ouvir, falar, **ler e escrever!**

Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, **curtindo** momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, **brincando com livros** e palavras.

Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de *Literacia Familiar* são acessíveis a todos! **Bastam duas coisas: você e seu filho!**

As práticas de *Literacia Familiar* podem começar durante a gestação e se estender até o final da adolescência. *Literacia Familiar* é o reconhecimento de que **os pais são os primeiros professores de seus filhos**. (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p.13, grifos nossos)⁸⁵

Nessa definição, apresentada no Guia do conceito-chave do Programa, o de ‘literacia familiar’, observamos tanto a preocupação em ter ‘um conceito científico para chamar de seu’ como também um excesso de didatismo, expresso entre outros elementos pela: i) repetição da designação “Literacia”, grafada 103 vezes, e a designação “Literacia Familiar” grafada 96 vezes no Guia; ii) pelo emprego de um léxico simples com a presença de termos da oralidade, como gírias (‘curtindo’); iii) por uma representação gráfica enumerada da sintaxe de períodos compostos divididos como se fossem períodos simples, estruturados de forma cumulativa e por coordenação, pressupondo maior didatismo na apresentação. Essas escolhas linguísticas das formas de enunciar neste Guia parecem responder à imagem genérica, simplista e enviesada

⁸⁵ Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-para-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

que é feita do público para o qual o Programa se destina, ou seja, “todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de **vulnerabilidade socioeconômica**” (grifos nossos).

Esse excessivo didatismo também responde a essa imagem miserabilista (BOURDIEU, 2008) do público-alvo, ao se afirmar, neste mesmo Guia, e nessa sequência enunciativa, que:

Enunciado 6

“**Não** é preciso ter muito estudo, materiais caros **nem** morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. Ela é **acessível a todos!** Bastam duas coisas: **você e seu filho!**”. (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p.13, grifos nossos)

Para se justificar socialmente, o Programa *Conta pra Mim* é destinado prioritariamente às famílias em “condição de vulnerabilidade socioeconômica”, tal como já apresentamos. No entanto, uma série de ações de divulgação do Programa destoam dessa destinação. Talvez a mais grave delas seja o dispendioso lançamento do Programa nos principais Shoppings Centers das capitais brasileiras⁸⁶.

Em um ato talvez não falho de reconhecimento das contradições do Programa, o enunciador, ao apresentar a proposta, recorre a uma série de negativas metalinguísticas, que são semânticas ou pragmaticamente ambíguas. Essas negações (“não é preciso ter muito estudo”, “[nem] materiais caros”, “nem morar em uma casa equipada”) refutam por antecipação críticas prováveis e plausíveis em relação à proposta. A negação metalinguística é caracterizada como uma negação que se contradiz para refutar um discurso. Entre vários autores que a definem, nos apoiamos na perspectiva de Indursky (1990), em complemento às considerações de Ducrot (1987), e Negroni (2009). Ao se afirmar algo por meio da negação antecipada de críticas, visa-se contra-argumentar, previamente, as denúncias do caráter alienado da proposta e do profundo desconhecimento, ou indiferença, de seus formuladores em relação à realidade das famílias brasileiras, de suas reais condições materiais e econômicas, que são o empecilho efetivo à formação leitora da maioria da população.

Antecipando o questionamento da viabilidade do Programa, o texto do Guia afirma enfaticamente que “*As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos!*”. Essa afirmação parece ser aquela da ordem mística que se atribui a falas performativas, aquelas que uma vez enunciadas, uma vez a ação afirmada enunciativamente, logo, a ação é realizada. Nessa promessa de que todos são convidados para o banquete, não se diz que poucos são os escolhidos. Com uma consulta rápida a dados sociológicos obtidos e divulgados pelo Censo nacional

⁸⁶ Analisaremos no próximo capítulo a disparidade discursiva entre o texto da lei e a publicidade de divulgação do Programa *Conta pra Mim*.

realizado pelo (IBGE), e outras pesquisas nacionais, seria possível saber que essa afirmação da acessibilidade a todos é tão ficcional quanto às adaptações dos contos de fadas propostos pelo Programa⁸⁷.

Ignora-se a realidade da maioria das famílias brasileiras ao se pressupor: i) que os pais ou adultos responsáveis a quem se dirigem as ações do programa sejam alfabetizados e que disponham de um grau de letramento que lhes permita acessar todo esse material disponibilizado virtualmente no *site* do MEC, de modo a poderem se dedicar às práticas ali sugeridas; ii) que as famílias sejam constituídas por mais de um adulto responsável, quando sabemos que a maioria de nossas famílias é monoparental⁸⁸, com mulheres como provedoras da família, com duplicação ou triplicação de turnos e obrigações; iii) que estes adultos disponham de meios materiais para acessar virtualmente esses textos (*internet*, computador, celular, impressora); iv) que disponham ainda de tempo, atributo essencial tanto para prover a atenção às necessidades básicas das crianças (alimentação, higiene, saúde, segurança) quanto tempo suficiente e de qualidade para realizar as ações previstas no Guia; v) que disponham de espaço adequado, confortável, digno, tranquilo e seguro necessário para se promover essas práticas enumeradas no programa, em especial a da leitura; vi) que disponham de energia e humor, assim como condições culturais, psicológicas, intelectuais e afetivas para exercitar essas práticas de forma lúdica, serena, prazerosa com os filhos, tal como idealizada no programa “curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras”.

Nada mais alheio à realidade da maioria das famílias brasileiras! Por isso, é extremamente falacioso afirmar que “*Bastam duas coisas: você e seu filho!*”. Além de não ser verdade, há, com este tipo de enunciação, uma transferência perversa de responsabilidades do Estado para os indivíduos, que, em concorrência à escola, e sem uma formação específica, sem tempo e dinheiro e reféns das prioridades de sobrevivência do dia a dia, ainda mais diante das

⁸⁷A pesquisa realizada em relação às suspensões das aulas no período da pandemia revelou que “as desigualdades de acesso a equipamentos e à Internet reproduzem as desigualdades sociais. [...] Na mesma direção, as crianças cujo local de moradia foi identificado como de maior risco de vulnerabilidade territorial revelaram acesso muito inferior a recursos digitais do que as crianças residentes em territórios de baixo e médio riscos de vulnerabilidade. No caso do acesso a computador ou tablet, equipamentos que poderiam oferecer melhores condições para o acompanhamento de atividades escolares remotas, o percentual de crianças residentes em territórios de alto risco de vulnerabilidade social que informaram não ter acesso chegou a 35,3%”. Cf. Silva; Luz; Carvalho e Gouvêa (2022). A escola na ausência da escola: reflexões das crianças durante a pandemia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 42, n. 118, p. 270-282, set.-dez. 2022. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xjdTrfz7GkfkpcpW4jdzhSb/> Acesso em: 16 mar. 2023.

⁸⁸Segundo os dados do IBGE/2023, a maioria dos domicílios no Brasil é chefiada por mulheres. Em 2022, de 12,7 milhões de famílias monoparentais com filhos, 87% tinham liderança feminina e 13% masculina. Fontes: IBGE – Estatísticas do Registro Civil; Boletim Especial de 8 de março – Dieese com dados do IBGE – PnadC. Disponível em: www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.pdf . Acesso em: 02 abr. 2024.

políticas do governo em questão que intensificaram a precarização das condições de trabalho, ainda assim, são esses indivíduos aqueles que são instados a se encarregar dessa formação paralela ou antecipada à atuação da escola.

Além da indiferença a esses aspectos materiais concretos da vida da maioria das famílias brasileiras e da arrogância e cinismo implicados nessa proposta alienada, é preciso considerarmos ainda outro empecilho decisivo para o sucesso que se visa obter com ações como estas. Trata-se de um empecilho de ordem simbólica, da ordem da identificação. A maioria das famílias brasileiras, dadas suas carências socioeconômicas, são obrigadas a antecipar junto a seus filhos o senso de realidade, de necessidade e de obrigação a que suas condições sociais os submetem, e isso desde muito cedo, de modo a, de antemão, escolher aquilo que já lhe foi destinado socialmente⁸⁹, e com isso ter de otimizar suas ações, priorizando aquelas com finalidades pragmáticas mais imediatas e necessárias a sua sobrevivência⁹⁰.

Após a definição de Literacia Familiar, o documento apresenta, nas páginas 15 a 17, justificativas para realizar práticas de Literacia Familiar com as crianças. Vejamos:

Enunciado 7

Por que praticar a Literacia Familiar?

Porque a família exerce uma influência enorme sobre o desenvolvimento da linguagem de seus filhos. O ambiente familiar, sobretudo durante a primeira infância (de 0 a 6 anos de idade), é decisivo para o futuro escolar das crianças.

Crianças criadas em lares onde os pais promovem a Literacia Familiar se tornam melhores leitores e estudantes mais bem-sucedidos.

Estudos conduzidos nos Estados Unidos da América evidenciaram que, entre as famílias pobres e as famílias de classe média alta, há um abismo tanto na qualidade quanto na quantidade das interações verbais entre pais e filhos.

Quando empregadas por famílias pobres, as práticas de Literacia Familiar têm o poder de mudar a realidade apresentada nesses gráficos.

As práticas de Literacia Familiar também aproximam pais e filhos, possibilitando que aprendam e se divirtam juntos.

As relações de afeto e amizade se estreitam no seio da família, pois seus integrantes passam a se comunicar mais e melhor.

Pais que praticam a Literacia Familiar tendem a se envolver mais com a vida escolar de seus filhos: acompanham os deveres de casa, participam das reuniões escolares e entendem melhor as necessidades e dificuldades das crianças.

Os pais ficam motivados a retomar os estudos e a se tornar leitores.

Em um país como o Brasil, ainda marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias, a Literacia Familiar é um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza.

⁸⁹ Essa escolha induzida socialmente é abordada de forma incisiva e esclarecedora por Bourdieu (2014).

⁹⁰ Parte dessa análise foi apresentada no COLE em 2021 e encontra-se parcialmente publicada em: CURCINO, L.; FANCIO, A. C. A. De novo essa mesma história... uma análise de representações do leitor popular no programa *Conta pra Mim*. **Revista Linha Mestra**, v.15, n.45, p.23-33, dez. 2021. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/898>. Acesso em: 24 mar. 2023.

No Brasil, a criança começa a ser formalmente alfabetizada no primeiro ano do ensino fundamental. Porém, antes disso, podem ser desenvolvidas habilidades, atitudes e conhecimentos que facilitarão o processo de alfabetização.

As práticas de Literacia Familiar contribuem para o desenvolvimento desses Facilitadores da Alfabetização. Elas **são a mola propulsora para aprender a ler, a escrever e a calcular!**

É muito importante que as famílias e as escolas façam o possível para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano do ensino fundamental, pois, nos anos seguintes, a leitura se tornará um instrumento essencial para elas continuarem aprendendo outras matérias, como Ciências, História, Geografia e Matemática. (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p.15 a 17, grifos nossos)⁹¹

Entre os discursos sobre a leitura que frequentam políticas públicas destinadas ao fomento dessa prática é bastante comum aquele que afirma como habilidade fundamental para o desenvolvimento do ser humano e por isso como um direito que deve ser garantido a todos os cidadãos. Contudo, as disparidades socioculturais e econômicas impõem um abismo entre aqueles que em sociedades divididas como a nossa podem vir a ser leitores e aqueles que não se tornarão.

Roger Chartier (2019)⁹², ao tratar das diferentes narrativas de que se valem *herdeiros* e *não herdeiros* quando descrevem sua trajetória como leitores, ao retomar essas categorias sociológicas concebidas por Bourdieu e Passeron (2014), lembra que os *herdeiros* se identificam como leitores, de forma espontânea, dado terem nascido em casas com livros, em famílias com pais leitores, e terem sido expostos precoce e positivamente a essa prática. Já os *não herdeiros* relatam em suas narrativas seu contato tardio e institucionalizado com o universo dos livros e da leitura. Tornar-se leitor, para os *não herdeiros*, é narrado como uma conquista cujas referências de leitura coincidem com aquela dos cânones escolares, enquanto para os *herdeiros*, sua narrativa em geral se caracteriza pela apresentação naturalizada de encontros furtivos, de descobertas individuais de obras na biblioteca familiar, e que não compõem o rol daquelas lidas na escola por todos.

Sem negar que a leitura pode proporcionar o desenvolvimento e emancipação social dos sujeitos, nos interessa principalmente observar como esses discursos consensuais sobre a leitura são mobilizados nesses documentos. Um enunciado bem emblemático disso, presente no Guia, é o que segue:

⁹¹ Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-para-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

⁹² Cf. Chartier (2019).

Enunciado 8

Quando empregadas por **famílias pobres**, as práticas de Literacia Familiar têm o **poder de mudar a realidade**. (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p.15, grifos nossos)

Nele, nos deparamos com a recorrência desse discurso sobre a leitura concebida como “prática redentora e transformadora da realidade social, a idealização da leitura como atividade capaz de eliminar barreiras sociais, culturais e econômicas” (ABREU, 2001a, p.141). O uso do adjetivo *pobre* qualificando o substantivo *famílias* reforça o discurso materializado no documento orientador do caráter transformador da leitura, silencia a responsabilidade do poder público de garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação, como promulga a Lei de nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996⁹³, bem como o de garantir o acesso aos bens culturais, como a livros de qualidade. Esses discursos atribuem à leitura o poder transformador de vidas. “Como se tornar-se leitor não dependesse do lugar social, da raça, da cultura familiar etc. e sim do esforço pessoal das crianças... É a meritocracia revestida de um falso caráter pedagógico” (GREGOLIN, 2021, p. 84). A regularidade discursiva do poder redentor da leitura é repetida em outro enunciado do Guia:

Enunciado 9

Em um país como o Brasil, ainda marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias, a Literacia Familiar é um **instrumento poderoso** para romper o ciclo da **pobreza**. (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p.17, grifos nossos)

Ao considerar a ‘Literacia Familiar’ como um “instrumento poderoso” essas representações “têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores de que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram”, afirma Chartier (2011, p. 27). O discurso materializado no documento evidencia o caráter propagandístico de viés redentor (BRITTO; BARZOTTO, 1998) e salvacionista da leitura (BRITTO, 2016).

[...] a simples propaganda da leitura e sua associação a atitudes descomprometidas de entretenimento – sob o suposto de que haveria um subproduto desse gesto que seria a potencialização do interesse por outros assuntos e novas e mais interessantes leituras, algo imprevisível e sem evidência objetiva – não significa propor um valor nem estimular o compromisso desimpedido com a humanidade; da mesma forma, vincular a prática da leitura aos ganhos materiais ou de posicionamento social, em função da ampliação da capacidade de ação, não é mais que reduzir essa prática à dimensão pragmática da competitividade. (BRITTO, 2012, p. 30)

⁹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu Artigo 3º, trata dos princípios da educação, entre eles que a escola deve garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação.

Evidentemente, a leitura emancipa e pode promover mudança na vida de leitores. A questão que deve nos interessar é de que modo e para que fim um Programa, cujos discursos sobre a leitura e as representações dos leitores estamos analisando nesta tese, promove a leitura.

Dessa forma, ao asseverar esse poder redentor da leitura como responsável por romper o ciclo da pobreza, essas representações que fazem parte das práticas de leitura enraizadas no imaginário coletivo e compartilhadas como verdadeiras escamoteiam suas intenções e ratificam esses discursos de responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso.

É com esse tipo de promessa falseadora, limitada e descomprometida que nos deparamos em textos que são verdadeiras propagandas, as mais dispersas e diversas possíveis, da meritocracia. Tal como analisado por Curcino (2020), essa propaganda é reiterada por diversos meios e sob diferentes formatos, mobilizando como argumento de autoridade o poder emancipatório da leitura. A autora analisa notícias da mídia brasileira sobre leitores improváveis, sobre pessoas que, tendo vivido em situação de rua e/ou tendo sobrevivido do que encontravam no lixo, travaram contato com livros, e por isso são convidados a testemunhar essa sua vida de privações, que a leitura teria permitido superar, que o interesse pela leitura e sua prática cotidiana teriam sido decisivos para a emancipação social desses trânsfugas de classe.

Todos esses textos [da mídia] adotam um tom proselitista em relação à leitura: a leitura cura, salva, alimenta, transporta para outros mundos, faz sonhar, inspira e por isso emancipa socialmente. Também reforçam a ideia de superação como resultante da iniciativa individual, do esforço próprio, heroico dos destinados. Em todos eles se explora o caráter surpreendente e exemplar desses sujeitos e de sua relação com os livros e a leitura, assim como do poder transformador deste objeto e desta prática. Em todos eles o livro é o objeto de leitura priorizado no que é enunciado nessas narrativas de vida. [...] Não há espaço, nesses textos, para o papel da escola pública, dos professores, de outros incentivadores, mediadores e formadores das competências de leitura junto a esses sujeitos, a ponto de nestas histórias até o aprendizado da decodificação ter se dado de forma espontânea, solitária, privada, sem mediação ou apoio formal ou institucional. Não há sobretudo espaço para as políticas públicas, sociais e culturais, e seu papel na vida desses sujeitos. A grande vedete dessas narrativas é o livro e a leitura, e os heróis, esses “novos leitores”, que entraram como penetras, no universo da leitura, que são apresentados em sua autonomia, força de vontade, capacidade de superação e excepcionalidade. (CURCINO, 2020, p. 86-87)

Esses discursos, tanto presentes nessas notícias a que faz referência à autora, quanto no material que analisamos, são plenos de silêncios⁹⁴ (ORLANDI, 2007) em relação a esse poder

⁹⁴ Para a autora, quando analisamos o silêncio, faz-se mister compreender, o silenciamento, que por sua vez, deriva em política do silêncio. A política do silêncio se divide em *silêncio constitutivo* e *silêncio local*. O primeiro refere-se que ao dizer é preciso também não dizer, quando falamos algo, outros tantos dizeres foram apagados nas formações discursivas, pois não são desejáveis de serem ditos no dado momento da enunciação. Já o segundo silêncio refere-se ao que é proibido de dizer, à censura do dizer em um dado momento na história. Um exemplo de silêncio local ocorreu na época da ditadura brasileira em que alguns autores, num movimento de resistência,

delegado à leitura. Essa referência ao silêncio consiste no apagamento de muitos dizeres em relação às ações reais e efetivas do poder público para atender as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para garantir condições mínimas de acesso à educação de qualidade, aos bens culturais, à leitura e aos livros.

Faz-se necessário olhar para as “reais condições materiais e afetivas vivenciadas no dia a dia pela absoluta maior parte das famílias brasileiras, isso, para não mencionar as crianças que nem sequer estão efetivamente protegidas por uma família” (CECCANTINI, 2009b, p. 212). Esses discursos têm sido mobilizados para validar diferentes programas de fomento à leitura enunciando à sociedade o atendimento prioritário ao estrato da população que sofre com a desigualdade social, econômica e cultural no Brasil desde a colonização.

Lucchesi em seu livro “Língua e sociedade partidas: a polarização do Brasil” discute a respeito da sociedade clivada e a clivagem da língua utilizada para reforçar a divisão social, a discriminação e o preconceito linguístico na sociedade hierarquizada brasileira. Para o autor:

O Brasil é um dos países com maior concentração de renda do planeta, onde o um por cento mais rico tem a mesma renda da metade da população mais pobre. Essa absurda concentração de renda, fundada na superexploração da força de trabalho, dilacera o tecido social e corrompe as instituições, mantendo na periferia das grandes metrópoles hordas de miseráveis que vivem sob a égide da promiscuidade e da violência policial e do crime organizado, instaurado em toda a sociedade um verdadeiro clima de guerra civil. [...] Numa sociedade desigual, enquanto uns poucos privilegiados têm acesso pleno ao consumo suntuário de bens materiais, a todos os direitos da cidadania e aos valorizados bens simbólicos, boa parte da população vive na pobreza e na miséria, sem acesso aos direitos sociais básicos, dentre os quais a escolarização. (LUCCHESI, 2015, p. 34)

A concentração de renda e a exclusão social são fatores que impossibilitaram e ainda impedem o acesso à escolarização de um estrato da população brasileira. Para romper com o ciclo da pobreza no Brasil as famílias necessitam de condições dignas de moradia, alimentação, saúde, educação, segurança, acesso aos direitos básicos que ainda são negligenciados pelas políticas públicas. A leitura, sem dúvida, pode contribuir com a mudança social daqueles que têm acesso a essa prática, mas não da forma como é apresentada nesses programas. Britto (2016) é um dos autores que há muito vem advertindo quanto aos mitos sobre a leitura propagados por programas como o que estamos estudando. Um deles “é o de que é importante ler, não importa o quê. Por trás dessa ideia, está a crença de que uma leitura puxa outra e que a pessoa começa lendo história em quadrinhos e conforme pega o gosto passa a ler mais e coisas

usavam do silêncio local e enunciavam o “permitido”, no entanto através do jogo de linguagem diziam “o proibido” (FANCIO, 2019).

melhores” (BRITTO, 2016, p. 35). Conforme o autor, este mito é baseado em um “senso comum, calcado num raciocínio mecanicista de que A necessariamente causa B. Nada contra o fato de que o sujeito leia o que quer ou o que precisa, mas não há como aceitar essa ideia de progressão na formação do leitor” (BRITTO, 2016, p. 35). Desenvolver o hábito “frequente da leitura permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade. Seria, portanto, um hábito humanizador” (BRITTO, 2012, p. 29).

Ainda segundo Britto (2012), há outras formas de desenvolver o hábito humanizador, no entanto:

a especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir, na inclusão do sujeito num determinado “modo de cultura” e na disseminação de hábitos, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, leitura passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade. Disso se pode concluir que promover a leitura seria promover uma forma de pertencimento crítico ao mundo. Um valor, portanto. Um valor que carrega um princípio de humanidade e que implica, mais que o simples hábito, uma atitude. Tal perspectiva, no entanto, corre o risco de nulidade se perder a dimensão de que o pertencimento ao mundo é tenso e conflituoso, a sociedade é marcada pela desigualdade e pela disputa de valores e de fazeres políticos. Somente no momento em que se reconhece e se vive o conflito é que, em alguma medida, a experiência de ler ganha dimensão humanizadora. (BRITTO, 2012, p. 29)

O **Guia** apresenta também, na concepção do programa, o que designam ser sete “Facilitadores da Alfabetização” em uma breve descrição das habilidades, atitudes e conhecimentos que propiciaram essa facilitação: *1) Desenvolvimento da linguagem oral* em que se referem ao desenvolvimento das habilidades de escuta e comunicação oral. O documento orientador afirma que a:

Enunciado 10

Familiaridade com as estruturas gramaticais da língua consiste na habilidade de compreender a estrutura de uma sentença, como tempo verbal, sujeito e objeto. A sintaxe é importante, pois a posição das palavras altera o significado das frases. Para que aprenda as estruturas sintáticas de sua língua, é importante que a criança esteja imersa em um ambiente onde haja conversas. **A criança absorverá as estruturas sintáticas do meio em que vive. Quanto mais sofisticado e gramaticalmente correto for o discurso dos pais, mais será o da criança.** (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p. 21, grifos nossos)

No Brasil, historicamente, a língua é caracterizada como uma “língua imaginária” (ORLANDI, 1990)⁹⁵, única, padronizada, utilizada como instrumento de dominação e

⁹⁵ Para Orlandi (1990, p. 28), línguas imaginárias “são as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituições, a históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias”. Em oposição à língua imaginária, a língua fluida “é a que não pode ser contida no arcabouço dos

exploração. Esses sentidos foram atribuídos desde o período de institucionalização da língua portuguesa no Brasil no processo de gramatização (AUROUX, 2014) e colonização linguística (MARIANI, 2007). Evidência desse discurso de homogeneidade da língua é marcada no Guia de Literacia Familiar do programa *Conta pra Mim*. “*Quanto mais sofisticado e gramaticalmente correto for o discurso dos pais, mais será o da criança*”. Os adjetivos “sofisticado e correto” qualificam e apontam que há “um discurso” considerado “correto”. Os pais que não tiveram acesso à escolarização devido aos diversos fatores sociais, econômicos, culturais e políticos estão desprovidos de dominar as estruturas gramaticais e sintáticas da norma padrão da língua portuguesa, conseqüentemente, seus filhos também enfrentarão a discriminação e o preconceito linguístico. Essas diferenças linguísticas “separam as classes privilegiadas da população socialmente marginalizada”, intensificam o “preconceito linguístico” (BAGNO, 2007) “disseminado pela escola e pelos meios de comunicação tornando-se um poderoso instrumento ideológico de legitimação de relações sociais de dominação e exploração econômica” promovendo a polarização sociolinguística no Brasil, tal como afirma Lucchesi (2015, p.151).

O estigma sobre as variedades de língua das populações pobres, excluídas do universo superior do letramento, atua de forma decisiva na construção de uma cosmovisão estratificada e rigidamente hierarquizada, naturalizando as relações de dominação política e de exploração econômica. Dessa forma, os fatores sociais atuam como um importante mecanismo de reforço e sedimentação dos mitos, estereótipos, dogmas e preconceitos que plasmam a visão hegemônica de língua na sociedade. (LUCCHESI, 2015, p.18)

Ainda na esteira da discussão, Lucchesi (2015, p. 151) ratifica que:

Socialmente marginalizados e alienados dos bens e serviços produzidos pelo desenvolvimento econômico, quase um terço dos brasileiros ainda conservam muito nítidas em sua fala as marcas que o contato linguístico produziu no passado - como a não aplicação das regras de concordância nominal e verbal -, sobre as quais se abate o preconceito, em uma dialética perversa na qual as desigualdades sociais reproduzem as diferenças linguísticas em que recai o estigma que visa legitimar ideologicamente a exclusão social.

Esse discurso materializado no documento revela o mito da inferioridade do povo brasileiro “uma sub-raça de mestiços resultante do cruzamento do degredado português, do índio preguiçoso e do negro boçal” (LUCCHESI, 2015, p. 194) marcado pelo estereótipo de

sistemas e fórmulas”. Dito de outra forma, é a língua viva, em movimento nos processos discursivos de acordo com as condições reais de produção e interlocução. Cf. Fancio (2019)

que esse povo não sabe falar o português. Esse discurso da inferioridade do brasileiro e do purismo gramatical assevera o discurso da elite brasileira que se beneficia desse sistema. Ademais, evidencia o apagamento de um país multilíngue (GUIMARÃES, 2005; PFEIFFER, 2011) e a construção de discursos sobre um país monolíngue. As políticas linguísticas através de relações de força e jogo de poder instituíram no Brasil, no período de colonização, uma língua oficial, nacional⁹⁶ (GUIMARÃES, 2005) e anularam a alteridade, o Outro (ORLANDI, 1990)⁹⁷. Esse processo de colonização linguística reverbera no ensino e na concepção de língua ainda nos dias de hoje.

Essa concepção de língua está diretamente relacionada à leitura. Partindo do pressuposto de que a língua, a verdadeira língua, é aquela que coincide com a norma de prestígio especialmente manifesta sob a forma escrita, logo, é por meio da leitura de textos escritos que se domina essa língua. A depreciação ou responsabilização dos pais das camadas populares pelo mal desempenho linguístico dos filhos, justifica a necessidade de lerem para os filhos e com isso também aprenderem com o que leem. Isso está manifesto também nos documentos do Programa, como um de seus objetivos: ensinar os pais/responsáveis a ler, a usar a língua corretamente.

De acordo com o documento, “os pais são os principais responsáveis por tornar os filhos leitores ávidos” (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p. 66). Ainda conforme o Guia, “o exemplo dos pais é a ferramenta motivacional mais poderosa que existe. [...] Se seu filho o observar, enquanto você lê ou escreve, ele perceberá que essas ações são importantes e o imitará. Portanto, leia e escreva diante dele” (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p. 62). Depreende-se desses enunciados o alheamento político-ideológico do enunciador do Programa quanto às condições materiais das famílias para as quais afirmam em várias passagens dos documentos e das publicidades do *Conta pra Mim*, ou seja, as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, público-alvo do Programa. Eles partem do pressuposto, ou da cegueira social, de que os pais da maior parte das famílias brasileiras ou não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, e serem alfabetizados e não sabem/podem ler para as crianças, ou frequentaram durante pouco tempo, ou mesmo tendo concluído os níveis

⁹⁶ De acordo com Guimarães (2005, p. 64), a língua nacional “é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a esse povo” e a língua oficial “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais de um Estado, nos seus atos legais”.

⁹⁷ Pesquisas mais recentes como Kersch (2009), Freitas (2015), Petri (2018), para citar algumas, comprovam que o ensino da língua portuguesa ainda está pautado na perspectiva da gramática normativa e práticas tradicionais, privilegiando a “língua imaginária” (ORLANDI, 1990).

obrigatórios, não dispõem de tempo e das disposições culturais e meios materiais para o exercício seguro dessas práticas “exemplares”, recomendadas pelo Programa.

O Guia continua apresentando os facilitadores da alfabetização: 2) *Aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo*, em que orientam a partir do conhecimento já adquirido da criança, da familiaridade com o que já conhece porque isso facilitaria a compreensão da história que será lida para ela; 3) *Consciência fonológica e consciência fonêmica*, cuja terminologia remete ao método fonético da alfabetização adotado pelo Programa como a forma mais viável para ensinar crianças a ler; 4) *Conhecimento alfabético* que o Programa descreve como a capacidade de fazer relacionar os sons da fala com as letras do alfabeto, assim como reconhecer os sons, as formas e os nomes das letras; 5) *Conhecimentos sobre a escrita*, que equivaleriam à compreensão das convenções da escrita tais como a identificação de que textos são formados por palavras separadas por espaços vazios; 6) *Coordenação motora fina*, ou habilidade de segurar o lápis e traçar as letras; 7) *Funções executivas*, “relacionadas à capacidade de controlar comportamentos, emoções e impulsos inadequados (Controle Inibitório), de manter e operar informações na mente (Memória Operacional) e de enfrentar com criatividade problemas inesperados (Flexibilidade Cognitiva)”⁹⁸.

Na sequência, o documento apresenta, segundo a concepção do Programa *Conta pra Mim*, a definição de “Interação Verbal”, como sendo “um conjunto de estratégias e de atitudes que visam aumentar a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças” (BRASIL, 2020, p. 23) e que ao “lado da Leitura Dialogada, a Interação Verbal é uma das mais importantes práticas de Literacia Familiar”. (BRASIL, 2020, p. 23)

Depois dessa definição, o Guia elenca as justificativas da importância de praticar essas atividades de Interação Verbal. Entre os argumentos apresentados, se afirma que essas atividades “reforçam a capacidade da criança de compreender o que ouve e de expressar-se pela fala; ampliam o vocabulário e possibilitam a aquisição de uma linguagem mais rica, variada e complexa” (BRASIL, 2020, p. 24). Acrescenta-se ainda que as estratégias de Interação Verbal devem ser inseridas no dia a dia da criança, desde o ventre materno. Para isso, o Guia apresenta recomendações de estratégias de Interação Verbal específicas para bebês.

Os idealizadores do Programa *Conta pra Mim* definem a “Leitura Dialogada” como a estratégia principal para desenvolver as práticas de Literacia Familiar. Conforme o documento:

⁹⁸ Cf. Guia de Literacia Familiar, programa *Conta pra Mim*. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

Enunciado 11

Uma das principais práticas de Literacia Familiar é a Leitura Dialogada, que consiste na conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta.

A essência da Leitura Dialogada é que adultos e crianças, quando praticarem a leitura em voz alta, interajam por meio de perguntas e respostas.

Leitura Dialogada não é o adulto somente lendo em voz alta e a criança apenas escutando!

É uma leitura em bate-papo! (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p.35)

Na apresentação da “Leitura Dialogada”, conforme o Guia, ela promoveria a interação do adulto com a criança através de uma leitura feita pelo primeiro para o segundo, marcada por interrupções da sequência, por pausas para dialogar sobre o que está sendo lido, sobre aspectos da narrativa que o adulto julgar pertinentes de serem destacados, enfatizados, abordados, esclarecidos.

Vimos mais uma vez um apelo a uma linguagem típica de publicidades, excessivamente didática (“É uma leitura em bate-papo!”) para “ensinar” um conceito, o que é “leitura dialogada”, sob um tom quase de reprimenda simpática de que se valem pessoas próximas, no estilo quem avisa amigo é (“não é o adulto somente lendo em voz alta e a criança apenas escutando!”).

Todo esse ritual, com suas sequências bem descritas, sequer mencionam as condições materiais e de outras ordens para compor esse cenário. Fazem apelo a um discurso consensual, tal como apresentam Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (2007), acerca da importância para a formação do leitor, do acesso a livros de qualidade e à leitura desde cedo. Esses princípios apresentados pelo documento são consensuais, aceitos, reconhecidos como fundamentais na formação leitora. São inegáveis os benefícios da leitura desde a infância, quanto mais cedo a criança tiver o contato com os livros, com a leitura, melhor. São ideias há muito difundidas e reconhecidas como positivas. “O contato precoce das crianças com o livro as possibilita se tornarem ‘leitores ativos e maduros’” (CECCANTINI, 2009b, p. 210). O que temos discutido nesta tese é o uso desses dizeres que se valem dessas ideias para difundirem ideologias, como a da meritocracia ou como a da promoção do *homeschooling*, da não integração social, da autonomia da família em relação à escola, ao Estado.

Assim, a estratégia parte sempre do emprego de um conceito, de sua definição, de sua exemplificação, e do detalhamento “técnico”. Conforme o Guia, há duas técnicas de Leitura Dialogada, denominadas de *PAVERE* e *QueFaleComVida*.

Enunciado 12**PAVERE**

Perguntar - Avaliar - Expandir - Repetir

Descrição geral: é uma técnica que deve ser utilizada após a leitura completa de uma história. Trata-se de uma sequência de quatro etapas em que comandos e perguntas orientam as interações entre adultos e crianças. **Durante a releitura de um livro, empregue essa técnica repetidas vezes**, abordando diferentes aspectos da história.

PERGUNTAR- Pergunte à criança algo sobre o que está nas ilustrações ou sobre o que acabou de ser contado. “O que Chapeuzinho Vermelho levou para a vovó?”

AVALIAR- Avalie a resposta da criança. É correta? É incompleta? Respostas erradas devem ser corrigidas amorosamente, sem destacar o erro.

Criança — “Doces!”

Adulto — “Muito bem! Ela levou doces para a vovó.”

Se a resposta dada for “morangos”, o adulto pode dizer: “Além dos doces, bem que ela poderia ter levado morangos também, não acha?”

EXPANDIR- Expanda a resposta da criança, acrescentando mais elementos e informações.

Adulto — “Sim, ela levou doces, que foram carinhosamente embalados e colocados numa linda cesta.”

REPETIR -**Peça que a criança repita a resposta expandida**. Isso a ajudará a consolidar as novas informações.

Criança — “Chapeuzinho Vermelho levou uma linda cesta cheia de doces para a vovó. (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p.45, grifos nossos)

A segunda técnica é a QueFaleComVida:

Enunciado 13

Descrição geral: é uma técnica que complementa a técnica anterior. São cinco categorias de perguntas que podem iniciar uma sequência de PAVERE.

Que- São perguntas com pronomes e advérbios interrogativos: que, quem, quando, quanto, onde, como, etc. “O que o Lobo Mau fez com a vovó de Chapeuzinho Vermelho?” “Como o Lobo Mau derrubou as casas dos porquinhos?”

Fa- São perguntas cujas respostas não se resumem a um simples “sim” ou “não”. São perguntas que têm respostas abertas. “Qual era o plano do Lobo Mau para devorar Chapeuzinho Vermelho?” “Na história dos Três Porquinhos, de qual das casas você gostou mais?” “Por que os porquinhos estavam com medo do Lobo Mau?”

Le- São perguntas para lembrar o que foi lido, retomando episódios passados. “Você se lembra do que a mãe disse antes de Chapeuzinho Vermelho sair pela floresta?” “De que era feita a primeira casa derrubada pelo sopro do Lobo Mau?”

Com- Deixe uma lacuna ao final de uma frase ou de um verso para que a criança a complete. São perguntas ideais para livros com rimas e repetições. “Marcha soldado, cabeça de _____?” “Batatinha, quando nasce, espalha rama pelo _____?”

Vida- **São perguntas que relacionam a história a situações da vida de uma criança, criando uma ponte entre a vida real e os livros.** “Existe algum colega na escola que é tratado como o Patinho Feio?” “Os piratas enterraram o tesouro em uma praia. **Como era a praia que nós visitamos nas férias?**”. (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p.46, grifos nossos)

Essas técnicas não apenas apresentam um excesso de didatismo, elas visam fornecer também “macetes” para que os adultos aprendam como avaliar a compreensão das crianças do que leram para elas. É como “decorar” fórmulas infalíveis. Empregam para isso uma pseudopalavra “pavere”, como recurso mnemônico das etapas de verificação da leitura, que não necessariamente cumpre bem essa função. Empregam depois uma “frase fórmula”, também

como recurso mnemônico, também sem sentido mesmo sendo uma sequência frástica plausível, que dada a sua extensão, seu desmembramento e a arbitrariedade das sílabas como lembretes de ações e sequências a serem seguidas, não cumprem a função didática que simula ter e que é a de fazer lembrar dos procedimentos previstos.

Ambas as técnicas exploram a repetição como estratégia importante da leitura: “Durante a *releitura* de um livro, empregue essa *técnica repetidas vezes*”, “Peça que a criança *repita a resposta* expandida” e “São perguntas *para lembrar* o que foi lido, *retomando* episódios passados” (grifos nossos).

Há, portanto, uma mobilização de princípios da psicologia comportamental, de behaviorismo. Nessa perspectiva, formar leitores equivale a garantir o processo de decodificação de textos e de memorização de partes do texto, pela aferição dessa memorização com as técnicas descritas. Reforça-se a ideia da necessidade da identidade da resposta da criança com partes do texto. Reforça-se positivamente as respostas corretas com elogios. Conduz essas circunstâncias de leitura com vistas em resultados mensuráveis.

Ricardo Azevedo em seu poema “Aula de leitura” assevera que “a leitura é muito mais do que decifrar palavras. Quem quiser ver pode até se surpreender... (AZEVEDO, 2000, p, 41)”. As técnicas de repetição não bastam, não são suficientes por si só para a formação de leitores, para o desenvolvimento do letramento (SOARES, 2001).

A leitura não pode ser confundida com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes. [...] Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico. (SILVA, 2011, p. 111)

Há uma série de estratégias de leitura que corroboram para a formação de um leitor capaz de compreender e construir sentidos a partir do texto. Isabel Solé (1998) discute em seu livro “Estratégias de leitura” procedimentos para desenvolver com as crianças a competência leitora e a aprendizagem da leitura de forma significativa, não restrita à mera repetição de técnicas. Kátia Bräkling (2008) propõe o trabalho com as capacidades de leitura (seleção, inferência, antecipação, verificação) para possibilitar ao aluno situações nas quais ele reconheça, identifique, analise e se posicione diante dos valores e apreciações veiculados nos textos. A leitura colaborativa ou compartilhada, por exemplo, segundo Bräkling (2008) permite a interação entre o professor e aluno, entre adulto e criança. Com ela, o professor lê o texto em voz alta, faz pausas programadas com questões bem elaboradas, que ajudam o aluno a levantar

hipóteses, fazer inferências, que lhe permitam refutar ideias etc. Essa interação assumida de forma significativa e planejada, com abertura para a escuta efetiva, é essencial para promover uma formação leitora sólida, crítica e criativa.

A centralidade dessas práticas de Literacia Familiar está no papel do adulto como mediador de leitura, a quem se outorga a responsabilidade da formação leitora das crianças. Silencia-se ou ignora-se a função e responsabilidade do poder público em realizar ações efetivas e reais para oportunizar condições para que esse público-alvo do programa realmente tenha acesso à leitura e aos livros de qualidade. Tal como afirma Curcino (2019b), a formação de leitores depende de diversos fatores, entre os quais:

1) do grau e da qualidade da socialização com quem lê regularmente, que se mostra lendo e que fala do que leu de maneira eufórica; 2) do acesso a objetos de leitura (livros, revistas, jornais, telas etc.) com variedade e qualidade; 3) do acesso a espaços e circunstâncias de exercício da cultura letrada e livresca (sala de leitura, bibliotecas, livrarias, feiras de livros etc.); 4) de tempo livre para exercer práticas de leitura. (CURCINO, 2019b, p. 652-653)

São justamente esses fatores e condições que são deliberadamente escamoteados na proposta descrita no Programa. Dirigem-se a um público, mas anunciam se dirigir a outro. Seu público dispõe de tempo, de escolarização suficiente para se deslumbrar com os conceitos e adotar as medidas descritas, tem formação escolar que os habilita a estudar cuidadosamente o material, tem condições técnicas e materiais em suas residências para localizar, baixar e imprimir os livros de leitura, tem disponibilidade, interesse e traquejo para ler segundo as estratégias descritas, sentem-se suficientemente empoderados como leitores. Se o Programa diz se dirigir à população mais frágil do ponto de vista socioeconômico, como explicar que entre as sugestões de perguntas para ligar o texto ao mundo real, o enunciador sugira “Como era a praia que nós visitamos nas férias?”, pressupondo que as famílias das classes populares tiram férias, viajam e vão à praia. Nada mais alheio ao mundo real da maioria da população brasileira.

Esse documento ainda é composto de seções⁹⁹, das quais nos interessa em especial a última: “Como selecionar livros”; “Sugestões por faixa etária”; “Narração de Histórias para favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão oral”; “Práticas de Contatos com a Escrita”; “Atividades Diversas como Jogos e brincadeiras”; “Como aumentar a Motivação das crianças para se envolverem nas atividades”; “Evidências Científicas sobre a

⁹⁹ Como já enunciamos, nós analisamos algumas seções, alguns recortes do Guia tendo em vista o objetivo dessa pesquisa, portanto, essas seções serão somente citadas para elucidar todo o conteúdo desse material que compõem o *corpus* deste trabalho.

Literacia Familiar”; “Referências” e na última página, finaliza com a seção: “Literacia Familiar em dez pontos”.

Figura 2 - Literacia Familiar em dez pontos



Fonte: (GUIA DE LITERACIA FAMILIAR, 2019c, p.72)

Os dez pontos recapitulativos, segundo a lógica comportamental adotada e com finalidade didática, destacam a responsabilidade e a importância do exemplo dos pais no estabelecimento desse hábito da leitura com os filhos. Essa exortação é marcada no uso dos verbos no modo imperativo afirmativo “trate”, “converse”, “leia”, “dê” “conte”, marcas linguísticas que evidenciam o tom do programa de chamar a atenção dos pais como responsáveis por tornar os seus filhos leitores. É inegável a importância da participação dos pais no processo de desenvolvimento integral dos filhos, no processo de sua formação como leitor. No entanto, para parte desses pais interpelados pelo Programa, “ler em voz alta para seu filho”; “dar livros de presente”; “ler e escrever diante de seu filho” são ações inviáveis, mesmo impossíveis.

Se não há como nos opormos a recomendações de abordagem mais afetiva, como a sequência sugerida nessa lista de ações previstas pela Literacia familiar, é preciso lembrar que ler tem uma função social, que não se reduz, de forma alguma, ao cenário idílico proposto e simulado, nem ao viés moralizante adotado nas narrativas selecionadas pelo Programa, ou ao viés produtivista, tecnicista das formas de “treinar” a leitura com as crianças, e mesmo à redução da leitura a mero entretenimento que pouco contribui para “adensar o sentimento de

pertencimento e de indagação da vida” este que resulta da leitura e que “quando lemos, nos humanizamos” (BRITTO, 2015, p.3 3).

O *Conta pra Mim* apresentou ações ineficazes, como tantos outros programas no Brasil de iniciativas de fomento à leitura, por razões estratégicas que os motivam¹⁰⁰. Partindo de constatações inegáveis, quantificáveis, como os baixos índices obtidos no país em exames internacionais que avaliam comparativamente competências de leitura e escrita de nossas crianças e jovens, ou como os dramáticos índices de analfabetismo absoluto ou funcional no país, de nossa população de jovens e adultos, essa gestão da extrema-direita tanto requebra discursos de tempos sombrios da nossa história política, de viés moralizante, meritocrático e marcados pela indiferença quanto às condições materiais da esmagadora maioria da população brasileira, assim como requebra fracassadas “soluções” de outrora.

Adota o pressuposto equivocado de que é preciso convencer essas pessoas das camadas populares de que é importante exercer certas práticas culturais decisivas para a vida em sociedade, tais como a escrita e a leitura, mas “se esquecem” de que o problema não é da ordem do convencimento quanto à importância dessas práticas. Ninguém melhor do que elas para ter ciência quanto a isso.

Não se pode esperar que as pessoas se tornem leitoras, apenas com a reativação sem fim das mesmas propagandas que pregam em terra de convertidos ao reiterarem, até com um certo grau de cinismo, que ‘ler é bom’. Claro que é bom. Isso todos nós sabemos. Sabem disso sobretudo todos aqueles que não puderam se tornar leitores, no sentido pleno do termo, e que sofrem todo dia, na carne, as consequências dessa falta, em uma sociedade que discrimina seus cidadãos também em função de seus dotes culturais. (CURCINO; FANCIO, 2021, p. 24)

Com honrosas exceções em nossa história, muitos projetos, campanhas e programas de promoção da leitura destinados à população brasileira, com a justificativa de fomentar essa prática especialmente junto às camadas populares, “esqueceram-se” de que nenhuma ação de promoção da leitura será efetiva e bem-sucedida se não forem enfrentados um conjunto mais amplo de necessidades de nossa população, se o incentivo a essa prática continuar ignorando, por imperícia ou por estratégia, as precárias condições materiais em que vivem a maior parte de nossa população, que limitam as possibilidades de se vir a ser ou não leitor. As disparidades socioculturais e econômicas em nosso país são um empecilho real, incontornável e duradouro,

¹⁰⁰ Vários autores, como Paulo Freire (1987), Silva (1997) e Magda Soares (2001), já demonstraram o caráter falacioso de uma série de ações que se apresentam como soluções para a melhoria da Educação no Brasil e em especial do fomento à leitura. Trata-se, segundo eles, de um descaso estratégico frente a uma crise diversas vezes reconhecida, mas de solução não efetivamente desejada, uma vez que ignoram peremptoriamente a dimensão socioeconômica que está em sua base.

um verdadeiro abismo que separa aqueles que em sociedades como a nossa podem ou não vir a ser leitores¹⁰¹.

Do que vimos nesse documento orientador do Programa, um dos aspectos que sobressai é o das disparidades discursivas entre o texto da lei que institucionaliza o Programa e o das campanhas publicitárias de divulgação do *Conta pra Mim*. É essa disparidade que pretendemos neste próximo capítulo melhor discutir.

¹⁰¹ Uma série de campanhas de promoção da leitura foram construídas descoladas da realidade dos sujeitos e de suas práticas, o que explica seus sucessivos fracassos ou poucos sucessos, conforme discutido por Luiz Percival Leme Britto e Valdir Barzotto (1998); Britto (1999; 2015) e Abreu (2001a).

5. CAPÍTULO 4 - DESCOMPASSOS E DESENCONTROS QUANTO AO PÚBLICO: LEITORES ANUNCIADOS, LEITORES VISADOS, LEITORES DE VERDADE

Importante sempre lembrar que a leitura, quando praticada contínua e criticamente, é um instrumento de empoderamento, protagonismo e de tomada de decisões- talvez seja por esse motivo que os detentores do poder tenham medo ou pavor do seu enraizamento junto às classes mais humildes.

Ezequiel Theodoro da Silva

O Programa *Conta pra Mim* evidencia “recomendações irrealistas” (SILVA, 2011) que inviabilizam a promoção da leitura e a formação de leitores de verdade. Os paradoxos em relação ao público-alvo para o qual se diz dirigir as ações do Programa e o público representado na publicidade oficial dessa política pública de fomento à leitura dão mostra dos equívocos desse Programa. Segundo Silva (2011, p. 93), “a leitura crítica é condição para a educação libertadora”, quiçá seja por essa e outras tantas razões os desencontros e disparidades evidentes nas ações do *Conta pra Mim*.

De modo a demonstrar esses paradoxos, esses equívocos, essas distâncias que frequentam os textos do Programa, analisamos, neste capítulo, amostras dos textos da publicidade oficial, sob a forma de vídeos de lançamento da campanha¹⁰² no *youtube*, de cartazes de anúncio nos shoppings, de estandes nos shoppings centers, de vídeos do compositor Toquinho lendo as obras adaptadas para o Programa. Nesses textos, é ainda mais flagrante o desencontro entre a representação das famílias para as quais se destina o Programa e as famílias brasileiras propriamente ditas.

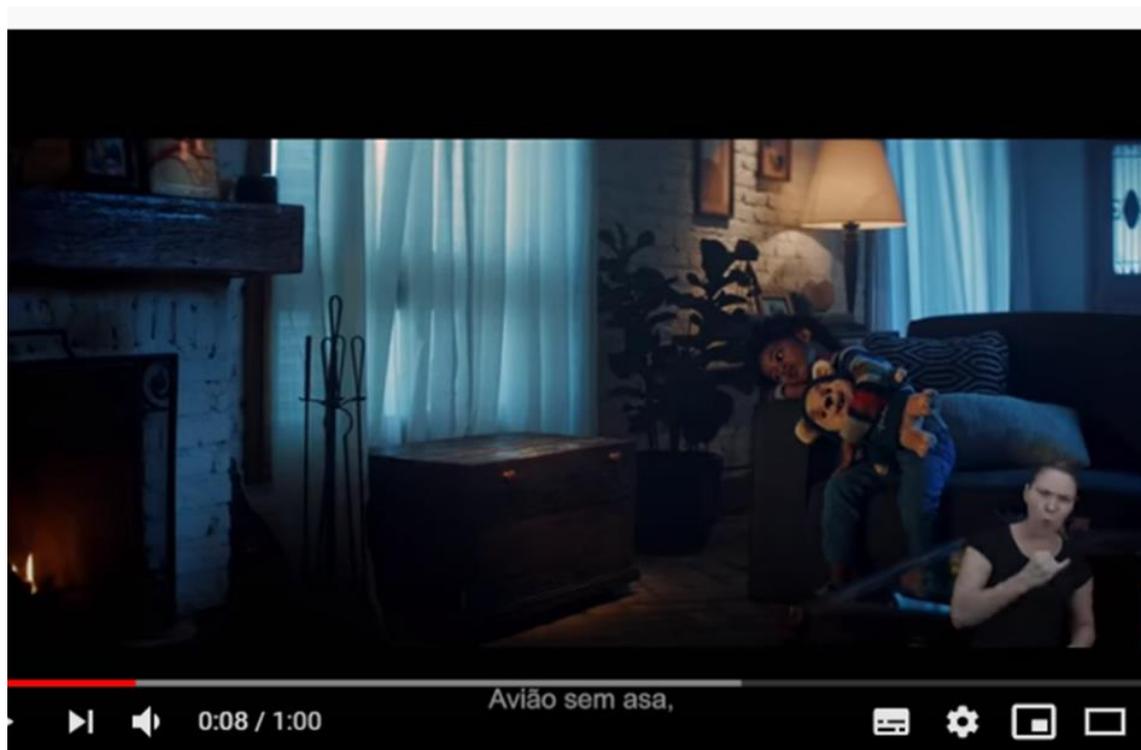
5.1 PUBLICIDADE OFICIAL DO LANÇAMENTO DO PROGRAMA *CONTA PRA MIM*

O vídeo de lançamento circulou na TV e no *Youtube* divulgando o Programa de Literacia Familiar. Ambos evidenciam a disparidade discursiva entre o documento oficial, especialmente o Art. 2º da Portaria de nº 421 que institucionalizou o Programa e a publicidade divulgada nos meios de comunicação à sociedade brasileira para promover o *Conta pra Mim*. O vídeo tem a

¹⁰² “A concepção de campanha apresenta características formais tais como a curta duração, abrangência do que é enunciado, objetividade nas afirmações e segmentação do público para o qual se dirigem” (VARELLA, 2014, p. 126).

duração de um minuto. Seleccionamos *prints* de algumas cenas para compor o *corpus* dessa análise.

Figura 3 – *Print* Vídeo de divulgação do Programa *Conta pra Mim* (MEC, 2019)



Fonte: *Print* da tela¹⁰³.

Em uma dessas casas-cenário podemos ver, entre cortinas, quadros, tapetes e móveis de design, uma lareira acesa. É o típico cenário de casas de famílias de classe média/alta, e não necessariamente brasileiras, ou então tipicamente do sul do país. Na parte inferior da tela, há legenda de um trecho da letra da música “Fico Assim Sem Você” dos compositores: Agnaldo Batista de Figueiredo e Marcos Cabral Neves, conhecida no Brasil pela interpretação de Claudinho e Buchecha. Esta música é composta por quinze estrofes. Neste vídeo, utilizam-se somente a primeira e a quarta estrofes interpretadas por uma voz infantil veiculadas durante a exibição dessa publicidade e que seguem transcritas a seguir:

Avião sem asa
Fogueira sem brasa
Sou eu assim sem você
Futebol sem bola
Piu-piu sem Frajola
Sou eu assim sem você

[...]

¹⁰³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4h6hr--ndDk>. Acesso em: 25 jan. 2023.

To louco pra te ver chegar (pra te)
 To louco pra te ter nas mãos
 Deitar no teu abraço
 Retomar o pedaço
 Que falta no meu coração.

[...]

Na cena, vê-se uma criança abraçada a mascote do Programa e da campanha, um ursinho de pelúcia, de nome Tito, vestido com um agasalho de moletom azul. A mascote, vestido para cenários de inverno, representante de um animal que não faz parte da fauna brasileira, é o mesmo que encontramos nos Shoppings Centers quando do lançamento do Programa. A criança, sentada em um sofá, está à espera do pai para que ele lhe conte uma história, a do livro da coleção *Conta pra Mim*, tal como é narrado durante a exibição do vídeo e tal como se pode observar na imagem. Ao lado direito, a intérprete de Libras faz a tradução.

Figura 4 - *Print* Vídeo de divulgação do Programa *Conta pra Mim* (MEC, 2019)



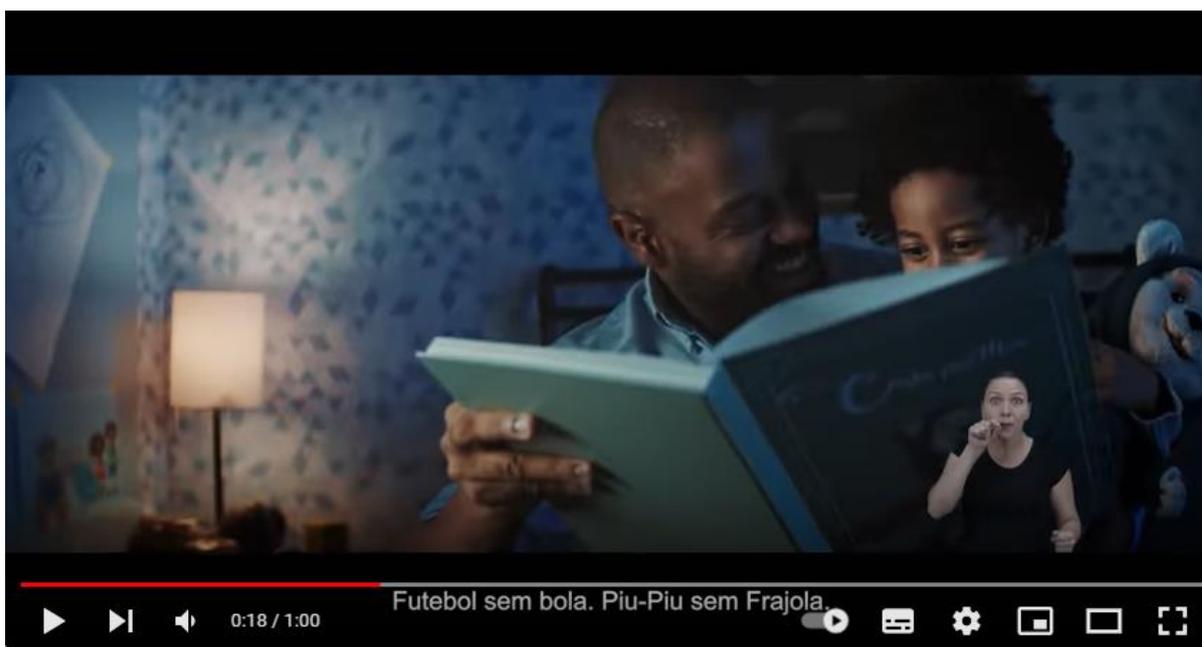
Fonte: *Print* da tela¹⁰⁴.

Na sequência do vídeo, a criança ao ver o pai, pega o livro e vai ao encontro dele, que o recebe de braços abertos e sorridente. A expressão da criança também manifesta felicidade com a presença do adulto. Na cena, a criança pede para que o pai lhe conte uma história. Diferentemente do material digital que o Programa disponibiliza para os leitores, na sua propaganda, a criança dispõe de um livro impresso, físico. Como já enunciado neste trabalho,

¹⁰⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4h6hr--ndDk>. Acesso em: 25 jan. 2023.

todo o material do Programa está disponível prioritariamente no formato *online*. Mas o que vemos na propaganda é um livro impresso, em formato in oitavo, capa dura, portanto de fácil manuseio pela criança, mais resistente, feito para ser folheado a 4 mãos, por quem lê e para quem o texto é lido e o livro mostrado. A cor da capa dura, clara, em tom verde pastel, remete a aconchego, conforto, serenidade, tranquilidade, efeitos visados para o espaço e a ocasião de leitura para induzir o sono.

Figura 5 - *Print* Vídeo de divulgação do Programa *Conta pra Mim* (MEC, 2019)



Fonte: *Print* da tela¹⁰⁵.

A representação dessa família, de suas relações, é uma amostra de uma cena de carinho e aconchego da criança no colo do pai, em uma casa confortável, com espaço e disponibilidade para prática de contação de história com livros físicos. Tudo na cena e no cenário é avesso às casas e à constituição da maioria das famílias brasileiras¹⁰⁶. Embora tenham se valido de atores negros, logo, representativos de grande parte da população brasileira, todo o resto é da ordem da idealização, inclusive em relação ao Programa, que não distribui livros in oitavo, em capa dura, para a reprodução dessa mesma cena de leitura.

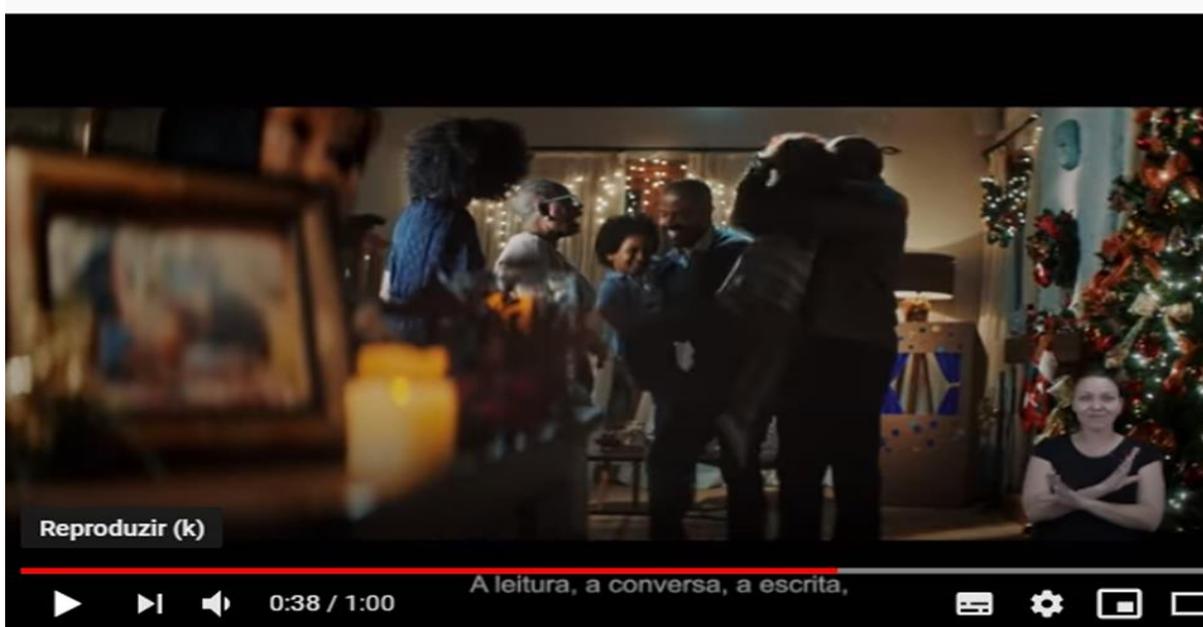
A representação da leitura como um momento prazeroso incide novamente nesta cena de novela. As relações entre as diversas semioses do que é enunciado verbal e imageticamente

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4h6hr--ndDk>. Acesso em: 25 jan. 2023.

¹⁰⁶ Como apresentamos na nota 89, a maioria das famílias brasileiras monoparentais são constituídas e sustentadas apenas por mães.

sustentam uma representação discursiva das práticas de leitura como algo espontâneo, natural, prazeroso e próprio do ambiente familiar. No entanto, a realidade das famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, público-alvo do Programa do governo federal, não está representada nessa propaganda. A maior parte das famílias não desfruta de condições semelhantes a essas veiculadas pelos idealizadores da publicidade do Programa.

Figura 6 - *Print* Vídeo de divulgação do Programa *Conta pra Mim* (MEC, 2019)



Fonte: *Print* da tela¹⁰⁷.

As famílias fictícias dos vídeos, nessa sua representação utópica de propaganda de margarina, são compostas com casais e suas crianças, todos felizes, bem-vestidos, em encontros festivos familiares (festas natalinas), com uma chuva idílica (já que não se atreveram a colocar neve), em casas confortáveis, bem iluminadas, aconchegantes, decentes, sem goteiras e decoradas com relativo bom gosto.

A relação de homologia semântica (CURCINO, 2011) estabelecida entre os enunciados (verbais e não-verbais) que compõem o vídeo ignora a realidade do público-alvo do Programa e sustenta uma representação de prática de leitura reproduzindo cenários que não coincidem com as reais condições da maioria das famílias brasileiras. Conforme Curcino (2011, p. 1400):

a relação de *homologia* semântica ou discursiva implica uma confluência comum das linguagens (verbal e não-verbal, por exemplo), uma confluência concordante

¹⁰⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4h6hr--ndDk>. Acesso em: 25 jan. 2023.

quanto ao que é enunciado por ambas e que constitui o texto em sua totalidade. Parece-nos não se tratar de uma correspondência de forma ou de conteúdo, mas de uma correspondência discursiva, segundo a qual enunciados de materialidades distintas se combinam na construção do texto para a manifestação do(s) discurso(s), acionando uma memória e significando a partir dela.

As semioses são articuladas em uma relação de homologia semântica e discursiva para produzir um material de divulgação de um Programa que divulga uma iniciativa governamental de promoção da literacia familiar para um público marginalizado. Entre tantas disparidades discursivas vislumbradas em nossas análises, o falso endereçamento de público, um tanto escancarado, revela a intencionalidade perversa ou mesmo cinismo de mais um Programa de governo que não visa mitigar a desigualdade social e oferecer efetivamente reais condições de acesso à leitura, à cultura, a livros físicos de qualidade para as crianças de famílias pauperizadas do país.

Figura 7 - *Print* Vídeo de divulgação do Programa *Conta pra Mim* (MEC, 2019)



Fonte: *Print* da tela¹⁰⁸.

Logo após o término do trecho da canção, o vídeo finaliza com crianças felizes, dançando juntamente com a mascote do Programa e a voz de uma narradora adulta encerra com o seguinte enunciado:

¹⁰⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4h6hr--ndDk>. Acesso em: 26 nov. 2023.

“A leitura, a conversa e a escrita, tudo é feito melhor quando é feito em família. Para ajudar os pais a participarem ativamente do desenvolvimento dos filhos e prepará-los para um futuro de sucesso, o Ministério da Educação criou o Programa *Conta pra Mim*. Confira no site do MEC materiais, orientações e práticas de literacia familiar”.

Esta propaganda audiovisual foi lançada em dezembro de 2019, nos principais canais de TV. Suas imagens ilustram a contradição entre o que é enunciado sobre o público a que se destinam as ações do Programa e o público representado nesses vídeos. Eles mostram livros físicos na imagem, e informam o acesso digital do material para ensinar adultos a ler para crianças e material para se ler para as crianças.

É inegável a disparidade entre o que é afirmado no texto da “lei” e a realidade das famílias brasileiras, bem como a disparidade do que é mostrado no vídeo e do que é de fato a existência material da maior parte das famílias brasileiras. Parece haver entre esses enunciados, materializados nesses dois gêneros e nessas diferentes linguagens do material de institucionalização e de divulgação do Programa, uma pronta e imediata incoerência, uma espécie de dissonância entre o que se enuncia como objetivo em um gênero e o que se mostra como representação do ideal no outro, entre as famílias anunciadas como sendo o público-alvo principal do Programa e as famílias representadas nos vídeos de propaganda.

As imagens da lareira, da grande e iluminada árvore e de seus enfeites de natal¹⁰⁹, dos muitos presentes, dos gestos estereotipados dos membros da família reunida, exclusivamente feliz, com mesa farta, comemorando o natal, representam cenas, rituais e pessoas idealizadas, sem uma relação empírica com a realidade da maioria no Brasil. É flagrante o abismo social entre a realidade dos *herdeiros* encenados e estilizados nesses vídeos e os *não-herdeiros* a quem são dirigidos o Programa e seus materiais.

O público-alvo principal ao qual o Programa diz se dirigir torna-se uma abstração propagandística. Ele não apenas não é conhecido e reconhecido em sua especificidade, em sua existência, pelos responsáveis pelo Programa, como também é apagado e invisibilizado em sua existência precária, nesses vídeos com famílias da publicidade de margarina. Trata-se, em grande medida, de uma violência simbólica em relação a essas famílias e suas vidas não representadas.

Conforme Varella (2014, p. 56):

A propaganda com a promoção da leitura, de origem governamental, pode, por sua vez, ser entendida como uma das obrigações de estado, logo, “sem fins lucrativos” explícitos ou diretos, muito embora assim o fazendo estejam de alguma forma vendendo uma imagem de governo comprometido socialmente. [...] A exploração do

¹⁰⁹ O vídeo circulou na mídia no Natal de 2019.

tema da leitura e de seu fomento, por meio de exemplos, de narrativas permite transferir os valores eufóricos discursivizados acerca dessa prática para as instituições e os sujeitos que se encontram na origem da proposição e publicização do tema.

Ao veicular esses discursos enunciados na propaganda pelos meios de comunicação legitimados, produz-se um efeito de autenticidade. Para Britto e Barzotto (1998. p. 4), “a supervalorização da leitura em si, como espécie de comportamento sempre saudável e desejável, conduz à mitificação da leitura e à fetichização do livro e do ato de ler”.

5.2 LOCAIS DE DIVULGAÇÃO DO PROGRAMA *CONTA PRA MIM*

No site do MEC, encontramos a rota da mascote Tito, pelas principais capitais brasileiras, com o objetivo de divulgar o Programa *Conta pra Mim*. Nos cartazes, disponibilizam-se informações da capital brasileira, do dia e do horário em que a mascote estará nos estandes montados nos principais shoppings centers das principais capitais brasileiras para divulgar a prática de Literacia Familiar para as crianças. É nítida a disparidade entre o texto da Portaria e o das campanhas de divulgação do Programa *Conta pra Mim*. O livro físico, impresso, é constantemente mobilizado como símbolo no material, tal como nos anúncios/cartazes a seguir:

Figura 8 - Cartazes de divulgação do *Conta pra Mim* (MEC, 2019)



Fonte: Ministério da Educação¹¹⁰.

¹¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161>. Acesso em: 04 jan. 2023.

Figura 9 - Cartazes de divulgação do *Conta pra Mim* (MEC, 2019)



Fonte: Ministério da Educação¹¹¹.

Os cartazes convidam as crianças para comparecerem ao local do estande montado no shopping center e participarem das atividades desenvolvidas. Segundo o texto de divulgação do Programa, “Vai ter muita contação de história!”, “Venham aproveitar o espaço Conta pra mim com sua família!”. Ao retomar o público-alvo do *Conta pra Mim* enunciado pelo MEC por meio da Portaria que institucionaliza as ações da PNA, é evidente que as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica não frequentam esses locais. O leitor representado nos textos de publicidade do Programa não representa o leitor a que se refere o documento oficial.

Figura 10 - Foto do estande de divulgação do Programa



Fonte: Ministério da Educação¹¹².

¹¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161>. Acesso em: 04 jan. 2023.

¹¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161>. Acesso em: 25 jan. 2023.

A foto mostra o estande montado com almofadas, pufes, monitores contando histórias para as crianças no espaço reservado para a divulgação do Programa. Ao lado, crianças abraçam a mascote Tito, o urso de pelúcia de moletom. Na lateral do estande, há um convite ao público para acessar a página da PNA: “Saiba como transformar o futuro do seu filho em alfabetizacao.mec.gov.br”, e se informar a respeito de como os pais e responsáveis podem transformar o futuro dos filhos. Novamente, a representação da leitura como prática redentora e transformadora da realidade social é retratada neste enunciado.

Essas famílias representadas nos anúncios do Programa não são as famílias público-alvo anunciadas no documento oficial. “Além de excluir essas famílias ‘em condição de vulnerabilidade socioeconômica’ que não dispõem de internet, o Programa se dirige a famílias cujos adultos são leitores, que têm livros, que têm hábito de leitura, que valorizam o ato de ler para as crianças” (GREGOLIN, 2021, p. 84).

Dito de outro modo, há um falso endereçamento de público promovido pelo Programa. Observamos haver um descompasso, irônico, indiferente ou meramente incompetente entre a referência feita às famílias das camadas populares na justificativa do Programa e nas famílias representadas nas ilustrações do material e da propaganda do Programa, com a sociedade brasileira real, suas possibilidades de exercer as atividades idealizadas no Programa.

Apresentamos a seguir um trecho de uma reportagem de Tatiana Sócrates publicada no portal do MEC divulgando os locais onde aconteceram as sessões de contação de histórias para as crianças.

Figura 11 - Foto da contação de histórias no estande em Shopping Center



O urso Tito, mascote do Conta pra Mim, em Recife (PE) (Foto: Grupo Four Mídia/Divulgação - 19/01/2020)

Fonte: Ministério da Educação¹¹³.

¹¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161>. Acesso em: 28 nov. 2023.

Enunciado 14

Confira como foi a estadia do Tito em mais cinco capitais brasileiras. Itinerário do mascote estimula a contação de histórias e incentiva novos contadores mirins a se aventurarem pelo mundo da literatura.

Tatiana Sócrates, do Portal MEC

Porto Alegre, Curitiba, Salvador, Recife e Fortaleza. As cinco capitais receberam, entre 10 e 23 de janeiro, a visita do ursinho Tito com sua campanha em prol da literacia familiar.

Os locais escolhidos foram shoppings centers por serem pontos onde crianças, acompanhadas de familiares ou amigos, circulam dia e noite. A mascote do programa Conta pra Mim, como de praxe, ficou dois dias em cada cidade, mas o cantinho de leitura permaneceu com suas atividades ao longo de 10 dias nos centros de lazer, sempre com a presença dos contadores de histórias, treinados pelo Ministério da Educação (MEC, grifos nossos)¹¹⁴

Nesta foto da figura 11 e no enunciado 14, se apresenta a sessão de contação de histórias com livros impressos, em um estande montado em um shopping center em Recife, uma das capitais escolhidas para a divulgação do Programa. As crianças sentadas em uma roda e os responsáveis acompanham a atividade ao lado das crianças. A presença da mascote Tito chama a atenção do público infantil. Segundo a reportagem, se justifica a realização desse tipo de evento em Shoppings Centers, ao invés de sua realização em praças, em bibliotecas de bairros: *“os locais escolhidos foram shoppings centers por serem pontos onde crianças, acompanhadas de familiares ou amigos, circulam dia e noite”*. Não há, por parte dos elaboradores do Programa, nem da cobertura midiática para o portal do MEC, nenhuma ressalva mais pertinente sobre a realização dessa atividade nesse templo do consumo moderno. Não se discute a qualidade do espaço em sua inadequação para a promoção da leitura. A instalação de um estande em espaço de trânsito de pessoas faz desse local um lugar ruidoso e cheio de estímulos distratores, inviabilizando a concentração na prática de leitura.

As imagens e os vídeos que circularam no período da divulgação dessa “iniciativa” mostram pessoas felizes, bem-vestidas, com tempo livre, passeando no shopping, espaço mais amplamente frequentado por famílias de classe média/alta. Ler e ver vitrines, fazer compras, tornam-se assim práticas equivalentes, indistintas. Explora-se essa leitura espetáculo, essa leitura entretenimento, como tantos outros eventos em shoppings que sabem que é preciso fazer os pais levarem crianças ao shopping. Entre as várias iscas para clientes próprias desses espaços, esse estande do MEC, do Governo Federal, financiado com verba pública, faz propaganda de si, da ideologia do individualismo, da meritocracia, do *homeschooling*, mobilizando para isso o apelo simbólico positivo da leitura, do livro, da importância dessa prática para a formação de

¹¹⁴ A reportagem completa se encontra disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161> . Acesso em: 28 nov. 2023.

crianças e jovens. “A leitura parece ser representada, assim, como atividade desenvolvida numa dimensão individual, privada” afirmam Pietri e Santana (2020, p. 16). Ainda segundo os autores, “o ato de ler parece ser concebido como de escolha livre do sujeito, desprendido de outros condicionamentos, como os sociais ou os culturais” (p.16).

Para Britto (2016, p. 39):

Promover a leitura só tem sentido enquanto movimento político de contrapoder, enquanto parte de um programa de democratização. A questão que se coloca é a do direito de ler e não a da promoção deste ou daquele comportamento ou a valorização de tal ou qual gosto. O que interessa não é o que um sujeito lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não prazer na leitura, mas sim se pode ler e lê o quê, quando e quanto quiser.

Corroboram com a discussão Britto e Barzotto (1998, p. 5) ao afirmarem que:

Se queremos promover a leitura efetivamente, como bem público, como marca de cidadania, temos de abandonar visões ingênuas de leitura e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e no movimento pelo direito de poder ler. O excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação. A questão da leitura na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer.

O acesso à leitura deve ser, portanto, abordado como uma questão político-social e não de falta de gosto ou prazer de ler (BARZOTTO; BRITTO, 1998). Por isso, faz-se necessária a implementação de ações para promover democrática e efetivamente o acesso à leitura como um direito cidadão a todo e qualquer brasileiro. Não é em shoppings, aos finais de semana, ou por meio da transferência de responsabilidade de formação leitora aos pais, que um governo pode promover, considerando seu papel de garantidor da cidadania, o acesso efetivo a esse direito de ser leitor.

Figura 12 - Vídeo de divulgação do *Conta pra Mim* (2019)

Mascote do Conta pra Mim, Tito leva diversão e histórias para quatro capitais do Brasil

Shoppings em Brasília, São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro receberão a mascote em espaços para alegria e contação de histórias até o final do ano



Fonte: Ministério da Educação¹¹⁵.

Este vídeo, disponível no *site* do MEC e no *Youtube*, divulga a rota do Tito pelos shoppings das cidades brasileiras. O repórter convida a todos a comparecerem nos dias 14 e 15 de dezembro de 2019, das 12h às 15h e das 17h às 20h para participarem da sessão de contação de história “em espaços para alegria” nos shoppings em Brasília, São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro com a presença da mascote Tito para alegrar as crianças.

O apelo à leitura diversão fica bem evidente nessas chamadas ao público. Para Britto (2016, p. 36):

A aproximação de leitura e prazer é uma das imagens mais frequentes tanto em campanhas de promoção de leitura quanto em sugestão de métodos de ensino da leitura. Supõe-se que as pessoas, se encontrarem prazer na leitura, lerão mais e melhor. O curioso é que este seria o único prazer que precisaria ser promovido, como se fosse uma espécie de prazer secreto ou como se as pessoas não soubessem o que lhes dá prazer. E que este secreto prazer tem a ver com a descoberta maravilhosa do eu-profundo! É certo que alguém pode encontrar prazer na leitura, principalmente quando se associa leitura com entretenimento ou com a experiência estética, mas não há nenhuma relação necessária nesse movimento.

Ainda segundo o autor:

A função da promoção da leitura (literária), tanto no âmbito da educação escolar como de movimentos culturais mais amplos, é promover o senso crítico, os conhecimentos

¹¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161>. Acesso em: 25 jan. 2023.

que ultrapassam a vida cotidiana e as indagações da condição da existência; não é desenvolver o “gosto pela leitura” ou o “prazer”, ainda que possa desenvolvê-los. (BRITTO, 2009, p. 23)

A exploração dessa dimensão do entretenimento e do prazer de ler nessa publicidade e nos eventos promotores do Programa diverge do apelo que exploram junto aos pais, com as orientações que visam resultados pragmáticos no que diz respeito à aquisição da leitura e do hábito de ler. A não realização do lançamento do Programa em bibliotecas públicas ou escolas demonstra o interesse de não vinculação com instituições tradicionais de ensino. A não realização em praças públicas, que tal como as “praças” dos shoppings são movimentadas, ruidosas, lugar de passagem, de encontro, também atesta a seletividade de público do Programa.

Essas escolhas vão bem ao encontro da ideia de literacia familiar, que não implica apenas a da realização das atividades por membros de uma família, mas antes e sobretudo a realização dessas atividades em casa, do fomento do ensino e da leitura em casa, em conformidade com princípios do *homeschooling*. Entre os argumentos dos defensores dessa forma de educação privada das crianças, afirma-se: 1) o direito à segurança e ao conforto das casas se comparado com os espaços hostis das escolas; 2) a uma educação melhor e personalizada e livre de controvérsias ideológicas.

5.3 A SÉRIE “COMO APROVEITAR O TEMPO COM AS CRIANÇAS”

A série “Como aproveitar o tempo com as crianças”, produzida pela TV MEC, conta com 14 episódios. Trata-se de uma série de vídeos orientando os adultos e responsáveis sobre como desenvolver as atividades de leitura com as crianças no período de férias escolares. Segundo as informações contidas no portal do MEC:

Os vídeos da série são baseados no material dos programas Conta pra Mim, que incentiva a Literacia Familiar por meio da prática da leitura em família, e Tempo de Aprender, que aprimora estratégias de alfabetização no ensino infantil. Os programas são da Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC. Os episódios são destinados a pais, mães e responsáveis que queiram estimular a leitura dos filhos em casa. Foram selecionadas práticas simples e instrutivas para que todos possam utilizar. O propósito é manter as crianças em contato com a aprendizagem para que não percam o ritmo na volta às aulas. Os assuntos abordados pela série nos vídeos são selecionados de acordo com o material de dois programas da Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC: Conta pra Mim e Tempo de Aprender. O primeiro incentiva a prática da leitura em família. O segundo aprimora estratégias de alfabetização no ensino infantil. (MEC, 2023, p.1)

Figura 13 - Print Série “ Como aproveitar o tempo com as crianças”



Fonte: Ministério da Educação¹¹⁶.

A estratégia argumentativa utilizada é convencer os pais e os responsáveis dos benefícios de realizar práticas de leitura com as crianças, inclusive ler para a criança desde o período intra-uterino, no período da gestação, como é aconselhado no último episódio dessa série. Estamos diante da representação da importância da leitura que valida discursos acerca dessa prática como sendo uma prática transformadora da realidade social.

A série indica a necessidade de os adultos lerem sempre e muito para as crianças desde a “barriga da mãe” reproduzindo o imaginário de convencer os adultos de que são os responsáveis pela formação leitora das crianças assim como despertar nelas o gosto pela leitura. Dito de outro modo, se ler desde sempre e muito promove o sucesso, aquele que não ler está condenado ao fracasso, reproduzindo o discurso dominante e silenciando as desigualdades sociais, culturais e econômicas instaladas em nossa sociedade hierarquizada.

São inegáveis as contribuições da leitura na infância, oportunizando às crianças o contato com os livros e com leituras de qualidade. O que discutimos neste trabalho é o modo como o Programa enuncia à sociedade práticas de literacia para famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica e disponibiliza o material no formato *online* para essas famílias que não dispõem sequer de moradia, alimentação, quiçá de equipamentos tecnológicos com acesso à internet para baixar os livros e realizar as sugestões de leitura com as crianças. Também se observa a naturalização de práticas pragmatistas, ao se sugerir aos pais que trabalhem a

¹¹⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161> . Acesso em: 28 nov. 2023.

leitura com as crianças durante as férias para que “não percam o ritmo”: “O propósito é manter as crianças em contato com a aprendizagem para que não percam o ritmo na volta às aulas”. Primeiro, estabelece-se a leitura como prática fundamental, que deve ser incentivada com finalidade de garantir um futuro, ou seja, como prática capaz de formar alguém que seja útil e tenha sucesso financeiro na vida. Em seguida, incute-se prematuramente a ideia de ocupar as férias com trabalho, de otimizar o tempo, de com isso formar o futuro empreendedor, sem férias, sem direitos trabalhistas.

Esses valores, essa visão de mundo, e o modo como ela está articulada aos discursos sobre a leitura mobilizados por este Programa ficam ainda mais evidentes em um outro conjunto de materiais disponibilizados: uma série de vídeos com dicas de como escolher livros para as crianças.

5.4 DICAS DE COMO ESCOLHER LIVROS PARA AS CRIANÇAS

Segundo o Programa, trata-se de uma série composta de cinco vídeos com dicas para orientar os adultos no momento da escolha de livros para serem lidos com as crianças de acordo com a faixa etária (0 a 3 anos; 3 a 5 anos; 5 a 7 anos; 7 a 9 anos; 9 anos ou mais). Os vídeos estão disponibilizados no site do Programa *Conta pra Mim* e também no *Youtube*, assim como os demais materiais já apresentados nesta tese. As sugestões apresentadas na série de vídeos também estão no Guia de Literacia Familiar do Programa. Os vídeos têm a duração de 52 segundos a 1 minuto. Para exemplificar, selecionamos *prints* da sequência de um vídeo para a faixa etária de 7 a 9 anos.

Figura 14 - Prints da sequência de um vídeo¹¹⁷

Fonte: Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação

Os vídeos apresentam dicas para os pais selecionarem livros para os filhos de acordo com a faixa etária. Segundo a Secretaria de Alfabetização do MEC (2020), responsável pela iniciativa, “os livros para crianças de 7 a 9 anos devem conter narrativas envolventes”.

Figura 15 – Print O que o livro deve ter?



Fonte: Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação

¹¹⁷ Cf. Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161>. Acesso em: 09 jan. 2024.

A imagem se assemelha a um livro pop-up, que é caracterizado pelas ilustrações com recortes tridimensionais que se movem ao abrir o livro. Este recurso tem por objetivo despertar a atenção do leitor infantil. O cenário apresenta uma casa em meio a natureza, em uma colina, com montanhas ao fundo, nuvens e o sol, como se o livro estivesse flutuando sobre a vegetação. Na parte superior, a indicação é de que o livro deve ter “narrativas envolventes” seguido da frase “Em um lugar tão distante...”, expressão utilizada nos contos de fadas.

Segundo Barzotto e Britto (1998) e Britto (1999), há dizeres populares sobre a leitura que correspondem a “mitos” pela semelhança de seus funcionamentos discursivos. Um deles é que “quem lê, viaja por mundos maravilhosos”. Para os autores:

Intimamente ligada à imagem de leitura hedonista, está a articulação da leitura com o entretenimento e diversão. A leitura seria uma forma de lazer intelectual, como ouvir música ou assistir a um espetáculo teatral, por mera distração, a fim de obter prazer passageiro numa fração de tempo que se espera passar com leveza. Daí porque ler, nesta perspectiva, está fortemente relacionado ao gosto e, ainda que não se explicita diretamente, ao texto ficcional. (BRITTO; BARZOTTO, 1998, p. 4)

Na sequência, o vídeo continua apresentando outras dicas para auxiliarem os pais e responsáveis na escolha de obras para as crianças de 7 a 9 anos.

Figura 16 – *Print* O que o livro deve ter?



Fonte: Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação

Nesta figura há um detetive investigando o conteúdo do livro, apresentando outra dica para os pais se pautarem no momento da escolha do livro. Segundo o vídeo, os pais devem

escolher obras que contenham conteúdos informativos com temas do interesse das crianças, como profissões, planetas, ciência e natureza.

Figura 17 – *Print* O que o livro deve ter?



Fonte: Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação

Nesta imagem, saem letras do alfabeto das páginas do livro e a orientação é que a obra literária tenha “mais textos e menos ilustrações”. Segundo Oliveira e Curcino (2021, p. 60), “a ilustração constitui uma das linguagens fundantes e próprias das produções literárias contemporâneas destinadas ao público infantil. Em alguns casos, é a linguagem principal, mais preponderante, e em outros a única”. Ainda conforme as autoras:

o papel desempenhado atualmente pela ilustração no livro infantil é constitutivo de sua construção composicional, responde a uma técnica e a uma estética de nosso tempo e visa estabelecer diálogos com o verbal, em relações semiológicas de complementaridade, de exemplificação, de estetização, de redundância e outras mais. E isso é feito explorando as potencialidades da construção de uma sintaxe multissemiótica. (OLIVEIRA; CURCINO, 2021, p. 60)

A orientação para que os livros tenham mais textos e menos ilustrações, sobretudo para essa faixa etária, deixa de explorar a potencialidade da linguagem multissemiótica nas práticas de leitura.

Figura 18 – *Print* Já leu para seu filho hoje?

Fonte: Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação¹¹⁸.

Nessa sequência de *prints* dos vídeos, temos uma amostra das razões centrais do Programa e que caracterizam seus princípios em termos de leitura: entreter e informar, distrair e tornar útil, e isso por meio de “mais textos e menos ilustrações”. O vídeo finaliza com o Tito indagando aos pais: “Já leu para seu filho hoje? ”. Também apresenta o site do MEC para que os pais acessem mais informações para a escolha dos livros para seus filhos de acordo com cada faixa etária. Os enunciados apresentados na sequência do vídeo evidenciam a ênfase da leitura como entretenimento e o apelo ao uso útil da prática de leitura.

Britto (2009, p. 23) adverte que a:

A leitura (literária) exige comprometimento, rigor e perseverança. Sua experiência é, muitas vezes, penosa e se distingue de atividades meramente lúdicas (ainda que o possa ser) e de processamento automático do entretenimento (o que já não pode ser). São estes rigor e comprometimento que construirão as condições de liberdade de leitura e do leitor.

O caráter utilitarista, pragmaticista e evasivo e não crítico atribuído à leitura estão plenamente resumidos nesses vídeos breves. São esses traços aqueles que devemos recusar veementemente, quando se tem de fato por objetivo formar verdadeiros leitores, tendo em vista que:

¹¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/54161>. Acesso em: 09 jan. 2024.

[...] a promoção da leitura não pode pautar-se nem pelos ditames do mercado editorial ou da indústria da informação e do entretenimento, nem pela necessária disciplina da aprendizagem escolar. No primeiro caso porque isso seria simplesmente tomar da leitura seu valor humano e substituí-lo pelo valor de mercadoria – portanto, fazer dela um elemento de alienação; no segundo caso, porque ou se negaria o caráter organizador e sistematizador próprio da educação escolar ou se esvaziaria da leitura seu caráter de ação desimpedida, desobrigada, ainda que “comprometida”, de alguém que busca a si, ao outro, ao mundo e à vida. (BRITTO, 2012, p. 31)

Neste capítulo, apresentamos os descompassos e a disparidade discursiva entre o documento oficial que institucionalizou e anunciou o público-alvo do Programa e as ações de divulgação do Programa e das práticas de leitura por ele promovidas. Sabendo que a leitura é um “instrumento de empoderamento, protagonismo e de tomada de decisões” (SILVA, 2011, p. 93), esses desencontros entre os leitores anunciados e os leitores visados pelos idealizadores do *Conta pra Mim* evidenciam, senão o amadorismo da proposta, ao menos a indiferença ao mundo material, real em que vivem os brasileiros.

6. CAPÍTULO 5 - USOS E ABUSOS DAS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA JUNTO AO PÚBLICO INFANTIL

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É - já o disse - formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Delia Lerner

As adaptações e traduções de obras literárias são práticas (re) conhecidas no campo literário brasileiro. Desde o século XX, circulavam aqui no Brasil muitas traduções e adaptações de obras infantis estrangeiras, principalmente das obras mais vendidas na Europa (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Os “clássicos infanto-juvenis são conhecidos muito mais pelas adaptações, em geral reduzidas, do que pelo texto original”, afirma Antunes (2021, p. 136), tal como as versões de “Pinóquio”, “A branca de neve”, “Alice no país das maravilhas”, “Dom Quixote”, “As viagens de Gulliver”, “Robinson Crusoé”. Segundo o autor, “Monteiro Lobato criou grande parte de sua obra infantil traduzindo, adaptando e mesmo recriando clássicos literários” (ANTUNES, 2021, p. 136). O entrave não está na adaptação de obras literárias, o desafio está na qualidade das adaptações das obras e na intencionalidade de quem as adapta.

No percurso da nossa pesquisa, pudemos compreender um pouco mais acerca da História da literatura no Brasil, a partir da leitura de historiadores e pesquisadores que tratam mais especificamente dessa temática, como Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (2007), Silva (2011) para citar alguns. Esses trabalhos evidenciam que as concepções de infância e de juventude foram se modificando ao longo do tempo e afetando as produções literárias, as práticas de leitura, assim como a concepção do sujeito leitor.

Nesse capítulo, objetivamos analisar as representações da leitura e do leitor no Programa *Conta pra Mim* (MEC, 2019b), especificamente, a partir de uma análise discursiva e comparativa de alguns textos adaptados para o material desse Programa do Governo Federal. O primeiro texto selecionado de acordo com os objetivos deste trabalho é um clássico literário contado para as crianças e muito conhecido no Brasil pelo título de “João e Maria”.

Ítalo Calvino apresenta algumas definições de clássicos literários. Na concepção do autor:

i) os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...” ii) são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual; iii) Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. iv) são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). v) Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe. vi) Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. vii) Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia. (CALVINO, 1981, p. 7-11)

Essas proposições de Calvino defendem a capacidade de os clássicos literários se perpetuarem no tempo e de se manterem sempre atuais e inesgotáveis. Segundo o autor, são obras que permitem novas e diversas interpretações de leitura a cada época em que são lidos ou relidos. Para ele, os clássicos são livros que marcam a memória do leitor e com a maturidade “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” (CALVINO, 1981, p.8).

Os contos de fada são considerados clássicos literários tanto por sua duração no tempo, por sua capacidade de se dirigir a diferentes gerações, ainda que para isso sejam retomados, reescritos, adaptados, quanto por seus temas, sua dimensão ficcional e por sua linguagem, pelos arranjos especiais que dão aos usos linguísticos em sua escrita à densidade aos temas mobilizados. São textos breves, o que beneficiava sua reprodução oral, o que contribuiu para sua transmissão por gerações e para sua reprodução sob a forma escrita, com as várias transposições para línguas distintas, com soluções de adaptação para contextos culturais e públicos variados. É brevemente sobre suas características que nos detivemos a seguir, com vistas a depreender as razões de sua mobilização prioritária no Programa *Conta pra Mim*.

6.1 O GÊNERO CONTO

A discussão sobre gênero ocorre desde a Grécia Antiga com Aristóteles. O filósofo teoriza o conceito de gêneros retóricos utilizados, naquela época, para persuadir as pessoas nos discursos públicos. Essa concepção de Aristóteles considera apenas a forma e não o conteúdo do texto. Por isso, em quase todo o século XX, muitos escritores não aderem a essa concepção

por entenderem que essa noção impedia a expressão poética, restringia a criatividade individual (ALVES FILHO, 2011).

Com o avanço das pesquisas, a partir de trabalhos como os do russo Bakhtin (2011), os estudos do grupo de Genebra, como os de Bronckart, Schneuwly e Dolz (2004) e, no Brasil, Marcuschi (2003), Rojo (2002), entre outros pesquisadores, esses estudos contribuíram para a compreensão da noção de gêneros textuais. Para Bakhtin (2011), o gênero é um instrumento, “unidade de conteúdo temático, composição e estilo – [que] deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 24). A teoria bakhtiniana apresenta a concepção de gêneros do discurso e faz distinção entre gêneros de discurso primário (simples) e gêneros de discurso secundário (complexo). Bakhtin (2011) chama de complexos os gêneros como o romance, o drama, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros, que, em seu processo de formulação, reelaboram os gêneros primários (simples), como uma réplica do diálogo cotidiano ou de uma carta em um romance, por exemplo.

No Brasil, o MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na segunda metade da década de 90 do século XX. Um documento oficial norteador do ensino brasileiro formulado a partir das teorias de Vygotsky e Bakhtin e suas concepções de linguagem, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Este documento aprofunda a discussão e orienta o professor quanto ao trabalho com gêneros a partir de uma prática reflexiva do texto e da gramática nas atividades escolares¹¹⁹. Segundo o documento:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. **A noção de gênero** refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte¹²⁰ comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 21-22, grifos nossos)

O discurso materializado no PCN (1998) para o trabalho com o ensino de língua portuguesa pauta-se na concepção de gênero textual e práticas de linguagem. Conforme o

¹¹⁹ Referimo-nos especificamente ao Parâmetro Curricular Nacional do componente de Língua Portuguesa.

¹²⁰ Suporte ou portador refere-se a um livro, jornal, revista, fita cassete, CD, querem dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados. Cf. em Brasil (1998, p.22).

documento, os gêneros são determinados pela historicidade, pela cultura e caracterizados pelo conteúdo, tipo de composição textual e estilo. Dessa forma, as práticas de linguagem desenvolvidas na escola devem oportunizar que o aluno “seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados - leitura extensiva, inspeccional, tópica, de revisão, item a item -, consideradas as especificidades do gênero no qual o texto se organiza e do suporte” (BRASIL, 1998, p. 96).

Após duas décadas, o MEC publica outro documento norteador para o ensino brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2017, esse documento foi homologado para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio¹²¹. O discurso materializado na BNCC (2017) atualiza o discurso já enunciado no PCN (1998) no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais no ensino brasileiro¹²².

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. **Os conhecimentos sobre os gêneros**, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 65, grifos nossos).

Na concepção da BNCC (2017), faz-se necessário trabalhar com os gêneros, com seu funcionamento discursivo e práticas de leitura de acordo com a circulação e o uso da linguagem. Ao atualizar o discurso sobre o trabalho com textos a partir da concepção de gênero textual, a BNCC (2017) ratifica o que o PCN (1998) destacou na década de 90.

Corroborando com essa discussão Marcuschi (2003), professor e pesquisador nos estudos de gênero e enunciação do Centro de Artes e Comunicação do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na concepção do pesquisador:

os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar

¹²¹ Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 08 out. 2023.

¹²² Referimo-nos especificamente ao componente de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º anos) apresentado pela BNCC (2017). Conforme a BNCC (2017), “o componente Língua Portuguesa deve promover práticas de linguagens contemporâneas como os multissemióticos e os multimidiáticos como estratégias para ampliarem os conhecimentos dos alunos, a fim de que possam participar de forma *significativa e crítica* nas práticas sociais” (FANCIO, 2019, p. 137).

a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2003, p. 19)

Com o avanço da tecnologia escrita e digital ampliaram-se os gêneros textuais em circulação na sociedade contemporânea. Ainda segundo o autor, a designação “gênero textual” é utilizada “como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2003, p. 23).

Objetivamos, após essa retomada da noção e definição de gênero, sob a forma como sua inserção nas discussões acerca do ensino no Brasil se deram de forma institucionalizada de modo a nortear as práticas em sala das aulas de língua portuguesa, descrever mais especificamente aspectos do gênero conto, em especial em seu subgênero “contos de fadas”, visto ser ele um dos gêneros mais explorados no acervo disponibilizado pelo Programa *Conta pra Mim*.

6.2 ENTRE OS CONTOS... OS CONTOS DE FADAS E SUAS APROPRIAÇÕES DIDÁTICAS

Diversos autores debruçaram-se sobre a temática dos contos de fadas, dentre os quais citamos Fromm (1973), Franz (1981), Warner (1999), Bettelheim (2002) e Propp (2002), sua origem, seus usos, sua caracterização, suas formas peculiares de apropriação pelos ouvintes e leitores, suas adaptações ao longo do tempo.

No afã de contextualizar historicamente a sua emergência, esses autores remontam, entre outros períodos, ao século XVII, quando a sociedade era formada sobretudo por camponeses de origem popular. Os contos faziam parte da rotina desses trabalhadores, eram narrativas orais contadas pelos e para os adultos durante as tarefas domésticas cotidianas ou depois do trabalho no campo em rodas de conversas familiares. Essas pessoas produziam oralmente as histórias, porque não sabiam ler e transmitiam oralmente de geração em geração estes enredos.

Originalmente, os contos foram criados para o público adulto. A partir do desenvolvimento industrial, mudanças ocorreram na sociedade e a contação dessas histórias ficou mais esparsa, se rarefez com a própria mudança de hábitos e do espaço de trabalho. Nas

idades, nas indústrias, a contação de histórias disputou terreno com outras formas de entretenimento.

Autores consagrados como Irmãos Grimm, Charles Perrault coletaram e colecionaram essas narrativas populares contadas por camponeses e as legitimaram e institucionalizaram como contos sob a forma de coletâneas, na modalidade escrita, no formato de livros impressos. Uma vez em livro, uma vez impressos, esses contos foram sendo reformulados, sofrendo alterações editoriais, adaptações, de modo a se acomodarem aos contextos de suas distintas apropriações e públicos e às mudanças históricas na sociedade. Atualmente, são considerados clássicos literários por serem obras consagradas, atemporais.

Bettelheim (2002) em seu livro “A psicanálise dos contos de fadas” explicita as contribuições dos contos de fadas na formação psicológica e no desenvolvimento das crianças para que elas possam compreender os entraves que enfrentarão ao longo da vida adulta. Dessa forma:

[...] os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida em que as estórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego. (BETTELHEIM, 2002, p. 6)

Ainda segundo o autor:

[...] os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa. [...] O conto de fadas confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos. (BETTELHEIM, 2002, p. 6-7)

Textos de qualidade desse gênero podem permitir o desenvolvimento da imaginação e contribuir para a preparação psicológica, afetiva da criança, frente aos problemas universais da humanidade. “Os contos de fada, portanto, podem exercer grande influência na vida da criança e cooperar com o desenvolvimento do aspecto criativo, por conta da estreita relação com a imaginação” (REIS; ASSIS, 2021, p. 4). Para Gregorin Filho (2011, p.41) a leitura de um conto “se apresenta como uma representação social, um ideal das sociedades, e abarca uma intrincada rede de valores”. Eles são ainda “documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos

e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais” (DARNTON, 1996, p. 27).

Conforme Bettelheim (2002), a leitura de contos permite o desenvolvimento e o amadurecimento da criança. Não sem razão, é um dos gêneros bastante presentes na oferta de títulos por editoras, como também na escola, nos materiais didáticos. Por ser um texto breve, com um enredo organizado em uma estrutura regular, ele se torna um texto bastante acessível e mobilizável em aula e incorporável em livros didáticos e apostilas que são instrumentos de apoio muito presentes nas aulas.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em sua 5ª edição realizada em 2019, sob a coordenação do Instituto Pró-Livro, em suas três últimas edições (2011, 2015 e 2019), o conto é o segundo gênero mais lido pelos entrevistados, desde o Ensino Fundamental (anos iniciais, 1º ao 5º ano, e anos finais, 6º ao 9º ano), Ensino Médio até o Ensino Superior, em que o mesmo gênero prevalece no gosto dos leitores¹²³.

A estrutura composicional dos contos é formada pelos elementos da narrativa convencional - tempo, espaço, personagem, enredo, narrador e de uma moral.

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participam. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna, quando o conflito se localiza em sua mente. (MASSAUD, 2006, p. 40)

Os contos de fadas acontecem em um “tempo longínquo e indeterminado, reforçando assim, a universalidade e atemporalidade do gênero” (MASSAUD, 2006, p. 40). O texto analisado a seguir, parte do *corpus* desta pesquisa, é designado pelo Programa *Conta pra Mim* como um conto de fadas. É importante salientar que se trata de uma adaptação de uma tradução de um conto de fadas.

6.3 “JOÃO E MARIA”, UM CLÁSSICO E SUA VERSÃO ADAPTADA PARA O *CONTA PRA MIM*

¹²³ Segundo a pesquisa, leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. A definição de leitor/não leitor se mantém desde a edição de 2007. Cf. https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

Do conjunto de 62 livros que compõem a coleção *Conta pra Mim*, eles são divididos, de acordo com o Programa, em seis categorias¹²⁴. A primeira é categorizada como ficção, composta por 43 livros, 20 de contos de fadas¹²⁵, 20 de fábulas¹²⁶ e 3 de contos tradicionais brasileiros¹²⁷ disponibilizados pelo Programa em seu *site*.

Apresentamos a análise de uma dessas adaptações a partir da qual discutimos as representações da leitura e do leitor popular nela inscrita e que é ilustrativa dessa imagem compartilhada pelos elaboradores do Programa acerca de seu público-alvo. Trata-se de um conto de fadas tradicional, antigo, popularmente conhecido, que dispõe de várias edições, traduções e adaptações no Brasil, a saber, a história de “João e Maria”.

De autoria de Rosana Mont’Alvernee¹²⁸, essa adaptação foi produzida e publicada em 2020 especificamente para o Programa *Conta pra Mim*. Para sua análise, tomamos como parâmetro comparativo uma outra versão desse conto tradicional, aquela de autoria dos Irmãos Grimm, em sua tradução brasileira, consagrada, publicada em *e-book* pela Editora Cosac & Naify em 2014.

Tendo em vista que nos apoiamos em princípios teórico-reflexivos da Análise do Discurso, partimos da necessidade de analisarmos a materialidade do que foi enunciado considerando suas condições histórico-culturais de produção que implicam nos perguntarmos quem fala, de que lugar fala, segundo que inscrição ideológica, de que posição discursiva.

¹²⁴As categorias são: i) **ficção** (43 livros, 20 de contos de fadas, 20 de fábulas e 3 de contos tradicionais brasileiros); ii) **poesia** (6 livros de poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas); iii) **somente com imagens** (3 livros de histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens); iv) **para bebês** (3 livros com imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações); v) **informativos** (3 livros de informações sobre o mundo, com temas como ‘cobras’, ‘micróbios’, ‘água’); vi) **biografias** (4 livros com as biografias de Padre Landell, Ana Nery, Carlos Chagas e Irmãos Rebouças).

¹²⁵ Os contos de fadas são: “A luz azul”, “A princesa e a ervilha”, “A água da vida”, “Branca de neve”, “Chapeuzinho vermelho”, “Cinderela”, “João e Maria”, “João e o Pé de Feijão”, “João Magrelo”, “O Alfaiate Valente”, “O Flautista de Hamelin”, “O Gato de Botas”, “O Jovem Gigante”, “O Patinho Feio”, “O Pobre e o Rico”, “O Pássaro Encantado”, “O Rei e a Flauta”, “Os Músicos de Bremen”, “Os Três Porquinhos” e “Rapunzel”.

¹²⁶ As fábulas que compõem o acervo são: “A Assembleia dos Ratos”, “A Menina do Leite”, “A Mosca e a Formiguinha”, “A Raposa e as Uvas”, “Burrice”, “O Cão e o Lobo”, “O Carreiro e o Papagaio”, “O Cavalo e o Burro”, “O Galo que Logrou a Raposa”, “O Gato Vaidoso”, “O Orgulhoso”, “O Pastor e o Leão”, “O Ratinho, o Gato e o Galo”, “O Rato da Cidade e o Rato do Campo”, “O Reformador do Mundo”, “O Sabiá e o Urubu”, “O Útil e o Belo”, “O Velho, o Menino e a Mulinha”, “Os Dois Burrinhos”, “Qualidade e Quantidade”.

¹²⁷ São três contos tradicionais brasileiros: “A lenda da Vitória Régia”, “O curupira”, “João de barro”.

¹²⁸ Segundo se apresenta, Rosana Mont’Alvernee possui Mestrado em Educação pela UFMG, e é sócia-fundadora do Instituto Cultural Aletria (2005), atuando como Professora do Curso de Formação de Contadores de Histórias e Mediadores de Leitura. Também se apresenta como Editora-chefe, Contadora de Histórias e palestrante nas áreas da Educação, Livro, Leitura e Literatura Infanto-Juvenil. É Coordenadora-Geral do Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas de Minas Gerais, representando a sociedade civil (2016). É autora dos livros infantis “Meu pai é uma figura” (2011); “O ovo amarelinho da galinha do vizinho” (2011) e “Todas as cores de Malu” (2016), todos publicados por sua própria editora, a Aletria Editora, Belo Horizonte. É tradutora de Literatura Infantil e Juvenil (francês e espanhol). Coautora e organizadora de diversas obras nas áreas de Tradição Oral e Literatura Infantil e Juvenil. Além de “João e Maria”, a autora adaptou ainda “Chapeuzinho vermelho” e “A lenda da Vitória-régia” para o Programa. Disponível em: www.aletria.com.br. Acesso em:

Buscamos compreender as discursividades materializadas na adaptação do conto conhecido no Brasil pelo título “João e Maria” para o Programa *Conta pra Mim*. Dessa forma, nos detivemos em:

suas condições de produção em relação à memória, onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco. O que nos interessa não são as marcas em si, mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender. (ORLANDI, 2015, p.62-63)

Buscamos na análise do texto adaptado desse conto de fadas para o Programa, analisar no modo como o enunciado veio à luz, observando em sua materialidade aquilo que o singulariza, que o rarefaz, que faz dele um enunciado singular, e não qualquer outro, singularidade que está diretamente ligada às relações que este enunciado estabelece com outros, de semelhança e diferença, conforme princípios foucaultianos de análise dos discursos. Para Foucault (2008), os enunciados são dispersos, heterogêneos, “essencialmente raros”, para analisá-los é preciso buscar suas regularidades. Ainda segundo o filósofo, o enunciado é uma função enunciativa. Assim:

ela [a função enunciativa] não pode se exercer sem a existência de um domínio associado. Isso faz do enunciado algo diferente e mais que um simples agregado de signos que precisaria, para existir, apenas de um suporte material - superfície de inscrição, substância sonora, matéria moldável, incisão vazia de um traço. Mas isso o distingue, também e sobretudo, da frase e da proposição. (FOUCAULT, 2008, p. 108)

Para Gregolin (2004, p. 89):

Foucault mostra que o que torna uma frase, uma proposição, um ato de fala em um enunciado é justamente a função enunciativa: o fato de ele ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado.

“O enunciado é uma função, que garante a uma sequência de signos um modo de existência. Essa função se caracteriza pela ligação a um *referencial*, a uma *modalidade enunciativa*, a um *domínio associado* e uma existência material repetível”, afirma Curcino (2015, p. 163). Foucault (2008) considera o enunciado como condição de acontecimento e, nas palavras do filósofo:

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da

memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2008, p. 31-32)

Para essa análise, buscamos descrever a materialidade de uma adaptação do conto conhecido no Brasil sob o título “João e Maria” publicada pela coleção do *Conta pra Mim*. Para isso, tomamos como parâmetro comparativo uma outra versão desse conto tradicional, de autoria dos Irmãos Grimm, em sua tradução brasileira, publicada em *e-book* pela Editora Cosac & Naify em 2014, considerando suas condições histórico-culturais de produção.

Excetuando o volume em nada negligenciável de adaptações de qualidade duvidosa que inundam o mercado editorial brasileiro ¹²⁹, esse gênero editorial, destinado especialmente ao público infantil e jovem, é um tipo de produção cultural relevante e funcional, já amplamente aceito no campo literário nacional. As adaptações de clássicos para o público infantil e juvenil e as edições traduzidas para o português de obras infantis e juvenis estrangeiras encontram no Brasil, desde a primeira metade do século XX, um público crescente e promissor, em especial a partir dos anos 1970, quando ocorre uma significativa expansão de demanda e uma multiplicação de produções (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Tamanha é a circulação das adaptações que, muitas vezes, os clássicos infanto-juvenis são conhecidos entre nós mais por suas versões adaptadas, do que pelo texto original. Se há algum senão em relação a isso, não é em relação ao fato de ser uma obra derivada de outra, mas sim da qualidade das adaptações das obras e da intencionalidade de quem as adapta. Muitas adaptações são encomendadas, concebidas e realizadas a partir de uma visão ingênua ou miserabilista (BOURDIEU, 2008) sobre o público leitor, ainda mais quando se pressupõe ser um público duplamente carente: seja por ser infantil, seja pela origem social popular.

Sua “análise pode lançar luz sobre os discursos sobre a leitura e sobre os leitores de um determinado segmento”, nos permitindo “deprender certas *representações* compartilhadas pelos editores, escritores, ilustradores e adaptadores, acerca do perfil leitor daqueles para quem essas adaptações foram produzidas” (OLIVEIRA; CURCINO; RODRÍGUEZ, 2021, p. 200). A esse conjunto de agentes responsáveis pela produção de adaptações, acrescentamos os ordenadores/fomentadores de programas como o *Conta pra Mim*, que, com suas diretrizes

¹²⁹ A título de exemplo, cf. Curcino e Oliveira (2016), e sua análise da adaptação do clássico “Dom Casmurro” pela Editora Rideel, eivada de equívocos pelo excesso de simplificação do enredo e da linguagem, revelando uma visão miserabilista de seu público leitor que, segundo informado no paratexto do livro, trata-se do público jovem da escola pública, logo, de origem popular.

político-ideológicas, determinam a linha editorial das produções que encomendam, financiam e distribuem.

Adaptações a partir de traduções de textos originais que tenham no horizonte uma imagem estereotipada do público leitor podem tornar ainda mais diversa a versão adaptada em relação à versão inicial do texto, distanciando-se em muitos aspectos e em várias dimensões de sua materialidade e revelando, com esse distanciamento, as crenças e impressões de seus responsáveis em relação ao público para o qual destinam essas adaptações:

a) pode-se adequar seu léxico diante da inevitabilidade das mudanças linguísticas que transformam em arcaísmos as palavras antes correntes e que o tempo se ocupou de envelhecer e de encomendar seu esquecimento; b) pode-se redimensionar sua extensão e tamanho diante de públicos que se crê disporem de menos tempo, menos fôlego, menos capacidade de concentração, seja em função de sua idade, seja em função de serem mais expostos a outras formas de narrativas mais breves, objetivas, dinâmicas e intensas e com as quais as longas narrativas em livro estabeleceriam uma concorrência mais desigual na disputa por sua atenção e interesse; c) pode-se adaptar seu gênero discursivo, ou seja, realizar mudanças significativas em sua construção composicional, em seu estilo verbal e/ou em seu conteúdo temático (cf. BAKHTIN, 2000), de modo a fazer com que se assemelhe ao de gêneros mais familiares a leitores de segmentos muito distintos daquele para o qual a obra foi inicialmente escrita e concebida. (OLIVEIRA; CURCINO; RODRÍGUEZ, 2021, p. 197)

Essas estratégias de adaptação podem, portanto, ter um impacto consequente sobre a interpretação de uma narrativa clássica, sobre as formas de apropriação e de compreensão visadas, enfim, sobre a formação cultural, crítica e humanística mediada pelas narrativas ficcionais adaptadas. A versão do conto de fadas “João e Maria”, adaptada para o *Conta pra Mim*, em formato *e-book*, disponível na coleção digital do Programa, é um exemplo bastante emblemático da intensidade e do enviesamento das intervenções adaptatórias da narrativa original. A própria escolha do gênero dos textos a serem disponibilizados para leitura, nesse Programa, indicia uma concepção de público leitor bem delimitada e objetivos bastante específicos.

A opção por “contos de fada” que, de acordo com o Programa, “são uma ótima forma de estimular a imaginação da criança, ao apresentá-la a um universo em que a coragem, a solidariedade e o perdão são as grandes armas dos heróis”, demonstra, por um lado, o apelo a textos com narrativas relativamente breves, de fantasia, de um passado distante, com referências culturais diversas ou imprecisas, ou melhor genéricas, em relação às nossas, cujos cenários e situações narrados podem ser bastante alheios àqueles vividos e conhecidos pelos leitores, por outro, demonstra a apresentação idealizada e edulcorada das situações vividas pelas personagens da narrativa, o que torna a ficção ainda mais ficcional, ainda mais descolada de

qualquer possibilidade de comparação e de compreensão do entorno concreto, do mundo social do público leitor. Esses dois aspectos contribuem para uma relação que pode primar pela alienação na destinação desse material oferecido à leitura.

Para Bettelheim (2002, p. 7):

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite à criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente; e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos. Ao contrário do que acontece em muitas histórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo.

Ainda que essa referência genérica não seja um problema em si, uma vez que certos valores humanos são generalizáveis e contribuem para que a criança elabore aspectos da condição humana em toda sua gama de contradições, por meio dessas narrativas distantes temporal, cultural e espacialmente de quem são e de onde se encontram seus leitores, o que vemos na mobilização desses contos de fadas, em função das adaptações que sofreram, são meios de fomentar a evasão, de evitar tocar em temas que concernem à vida cotidiana de muitas crianças, especialmente das camadas populares.

Na própria indicação da seleção desse gênero, os documentos norteadores do programa confirmam seu objetivo apaziguador e moralizante, ao se valerem da propaganda de que com a leitura desses textos são transmitidos valores como “coragem”, “solidariedade” e “perdão”. Esse objetivo finalístico e funcional de ler com uma finalidade moralizante, ou seja, esse uso da leitura literária para o público infantil e juvenil com vistas a ensinar uma moral é uma das características mais criticadas e condenadas por especialistas na formação de leitores, e em grande medida evitada em boa parte da produção literária de qualidade destinada ao público infantil hoje, preocupada com a qualidade estética e humanizadora da literatura.

Essa finalidade moralizante é herdeira de uma tendência pedagogizante que vigora ainda hoje, ainda que de maneira bem menos frequente que no passado. Segundo Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (2007), as adaptações de obras literárias no Brasil, para cumprirem uma função pedagógica, tendem a suprimir das narrativas temas considerados inadequados para as crianças e jovens. Não sem razão, essas adaptações de tendência pedagogizante e de viés moralista tendem a expurgar “temas fraturantes” (RAMOS; FONSECA, 2015; GAMA KHALIL, 2022) que expõem as contradições humanas e que são considerados inadequados

para esse público por aqueles que têm uma visão simplificadora e limitada da capacidade de crianças e jovens lidarem com temas considerados de difícil compreensão, e que lhes concerne diretamente, como sujeitos desse tempo e desse espaço.

O que testemunhamos com a narrativa adaptada do conto “João e Maria” para o Programa *Conta pra Mim* é o mero silenciamento, a estratégia de supressão do que haveria de tematicamente fraturante na narrativa original, tal como a miséria extrema que condena pais a abandonarem seus filhos para não vê-los morrer de fome. Como descrevemos a seguir, essa adaptação torna a narrativa um texto asséptico, de um bom-mocismo simplista e ingênuo, até mesmo quando comparado a outras versões deste conto já publicadas no Brasil, também destinadas ao público infantil, também de viés edulcorado e pedagogizante.

Como parâmetro comparativo para demonstrarmos, em nossa descrição, as estratégias de adaptação da versão para o Programa *Conta pra Mim*, que a tornam uma versão desprovida de valor estético e rebaixada em termos de qualidade literária, adotamos uma outra adaptação deste mesmo conto. É por meio da comparação que podemos depreender mudanças na sequência narrativa, especificidades nas escolhas linguísticas, alterações de extensão do texto, seja pela supressão seja pelo acréscimo, e mesmo transformações do próprio gênero discursivo.

Para a nossa análise, e para fins de comparação, como dissemos, nos valem da tradução publicada em *e-book*, lançada em janeiro de 2014, com 96 páginas, de 16 contos¹³⁰, entre os quais “João e Maria”, pela Editora Cosac & Naify, e equivalente à edição impressa da coletânea intitulada “Contos maravilhosos infantis e domésticos de Jacob e Wilhelm Grimm”, publicada por esta mesma editora, em 2012, para comemorar o bicentenário da 1ª edição dos contos dos irmãos Grimm.

¹³⁰ Cf. <https://doceru.com/doc/1vcv8v8>. Acesso em: 04 fev. 2023.

Figura 19 - Capas do livro - Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos



Fonte: *Print* da tela¹³¹.

A primeira capa é da 1ª edição impressa da coletânea Contos maravilhosos infantis e domésticos de Jacob e Wilhelm Grimm¹³², publicada pela Editora Cosac & Naify em 2012, para comemorar o bicentenário da primeira edição dos contos dos irmãos Grimm. Segundo a editora, foram mantidos os prefácios escritos pelos Grimm e algumas notas de cunho histórico, além de uma apresentação do professor Marcus Mazzari. A coletânea foi dividida em dois

¹³¹ Coletânea Contos maravilhosos infantis e domésticos de Jacob e Wilhelm Grimm. Cf. <https://doceru.com/doc/1vcv8v8>. Acesso em: 04 fev. 2023.

¹³² Segundo Hueck (2023), Jacob e Wilhelm Grimm foram os autores de contos de fadas mais conhecidos do mundo. Esses dois volumes do livro “Contos maravilhosos infantis e domésticos” reúnem quase todos os contos de fadas conhecidos hoje.

tomos como a original (publicados entre 1812 e 1815), com a tradução da especialista Christine Röhrig¹³³ e ilustrações do gravurista pernambucano J. Borges¹³⁴.

A segunda capa se refere ao *e-book* desenvolvido em janeiro de 2014, com 96 páginas e a tradução de 16 contos. O conto “João e Maria” é o quarto conto traduzido e publicado neste *e-book* e ao qual tivemos acesso de modo a compará-lo com a sua outra versão adaptada para o Programa *Conta pra Mim* neste capítulo.

Segundo a apresentação desta edição, J. Borges ilustrou 43 contos do total de 156 selecionados para compor a coletânea impressa¹³⁵. O conto “João e Maria” no *e-book* não apresenta ilustrações.

Nas últimas páginas do *e-book*, há uma apresentação do professor Dr. Marcus Mazzari da Universidade de São Paulo a respeito do contexto das produções originais dos contos escritos pelos Irmãos Grimm (1812) e algumas notas de cunho histórico. A edição em questão foi lançada em comemoração ao bicentenário da primeira edição dos contos de Jacob e Wilhelm Grimm, com a tradução das 156 histórias originais dos irmãos. “A editora Cosac & Naify presta uma digna homenagem ao empenho com que Jacob e Wilhelm Grimm recolheram essas

¹³³ O conto selecionado é uma tradução feita por Christine Röhrig, jornalista paulistana formada pela Universidade de São Paulo. A autora realizou a primeira tradução brasileira das duas primeiras edições de contos dos irmãos Grimm. É roteirista de curtas para o cinema, tradutora de peças de teatro alemão, escritora e autora de peças teatrais. Atuou como editora para as editoras Cosac & Naify, Paz e Terra e Unesp. Para a Cosac & Naify, traduziu diversos títulos alemães adultos e infanto-juvenis, entre eles: “O anjo da guarda do vovô” (2003), “O sr. Raposo adora livros!” (2004), “O alfaiate valente” (2004) e “Contos maravilhosos infantis e domésticos” (2012). Atualmente é orientadora de estudos da Cia. Paideia de Teatro onde também coordena o Projeto Perdigoto de Entrevistas. Em entrevista para a Rede do Saber, Christine salienta que “o alcance e a longevidade conquistados pela obra de Jacob e Wilhelm Grimm, contos recolhidos e publicados por eles em livro há 200 anos, atravessaram inúmeras barreiras e fronteiras e até hoje habitam o nosso imaginário e são reconhecidos por todos nós”. Cf. http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/entrevista_christine_rohrig.pdf. Acesso em 12 fev. 2023.

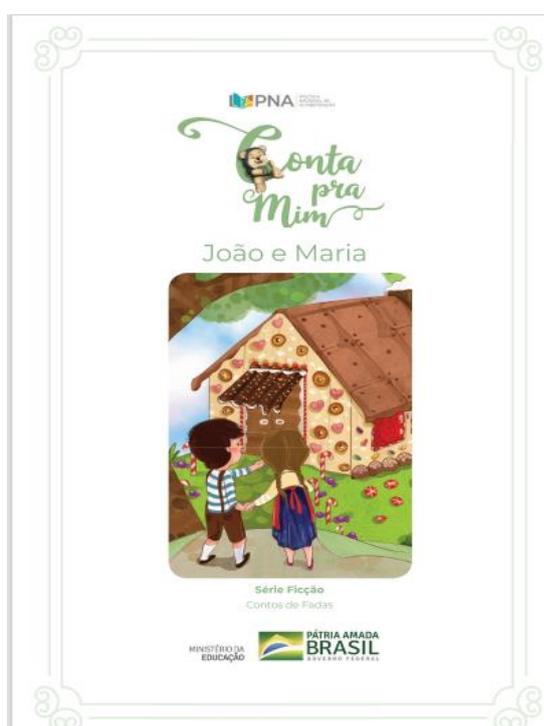
¹³⁴ Neste e-book, as ilustrações são do pernambucano José Francisco Borges, conhecido como J. Borges. Ingressou na escola aos doze anos, mas logo a abandonou passando a exercer inúmeros ofícios. Mesmo sem educação formal, J. Borges se alfabetizou para ler os versos de cordel. Em 1964, publicou sua primeira obra, O encontro de dois vaqueiros no sertão de Petrolina, xilogravada por Mestre Dila. Sem dinheiro para encomendar as ilustrações, passou a fazer ele mesmo suas matrizes, inovando o processo tradicional ao conceber uma técnica própria para colorir as imagens. Já expôs nos Estados Unidos, na Suíça, na Venezuela, na Alemanha e no México. Em 1999, recebeu do presidente Fernando Henrique Cardoso o prêmio de Honra ao Mérito Cultural do Ministério da Cultura. Foi o único artista latino-americano convidado a ilustrar o calendário anual da ONU. Em 2006, o jornal norte-americano The New York Times chamou-o de gênio da arte popular. Atualmente reside em sua cidade natal e ensina a sua arte para os familiares. Informações retiradas da edição eletrônica (2014, p. 88).

¹³⁵ A editora Cosac & Naify convidou o célebre gravurista pernambucano J. Borges, que conseguiu captar o maravilhoso dos textos e as metamorfoses da história por meio de uma técnica essencialmente nacional: a xilogravura. Borges talhou os desenhos em madeira, passou tinta e carimbou no papel. Muito diferente das ilustrações tradicionais das obras dos irmãos Grimm, o traço do cordelista abraça com naturalidade e humor a excentricidade e o maravilhoso da narrativa. Apoiada pelo Goethe Institut, os dois volumes ficam acondicionados em uma caixa, mantendo a organização proposta pelos autores. A editora preparou, além da edição convencional, uma outra especial, limitada. Esta tem capa dura revestida com tecido e luva em material transparente com impressão em serigrafia. A edição convencional, em brochura, vem em luva de papel cartão e traz na capa elementos icônicos das ilustrações. Cf. <https://www.amazon.com.br/Contos-Maravilhosos-Infantis-Dom%C3%A9sticos-Jacob/dp/8540502666>. Acesso em: 20 fev. 2023.

pequenas maravilhas da ‘poesia da Natureza’ e, há duzentos anos, ofereceram-nas pela primeira vez aos alemães e aos demais povos do mundo” (COSAC; NAIFY, 2014, p.86).

A segunda versão, que aqui é o foco de nossa análise, é a adaptação do conto publicada também em formato de livro digital, *e-book*, na categoria de livros de ficção, gênero conto de fadas, de iniciativa do Ministério da Educação e, segundo informa o próprio material de divulgação do Programa, engajado na promoção da prática de ‘Literacia Familiar’, disponível no *site* da Política Nacional de Alfabetização (PNA), na coleção do Programa *Conta pra Mim* do Governo Federal de 2020 e que tem como título “João e Maria” de autoria de Rosana Mont’Alvernee, ilustrações de Vanessa Alexandre¹³⁶ e edição de Marismar Borém¹³⁷.

Figura 20 - Capa do livro “João e Maria”- Coleção *Conta pra Mim* (MEC, 2020)



Fonte: Ministério da Educação.

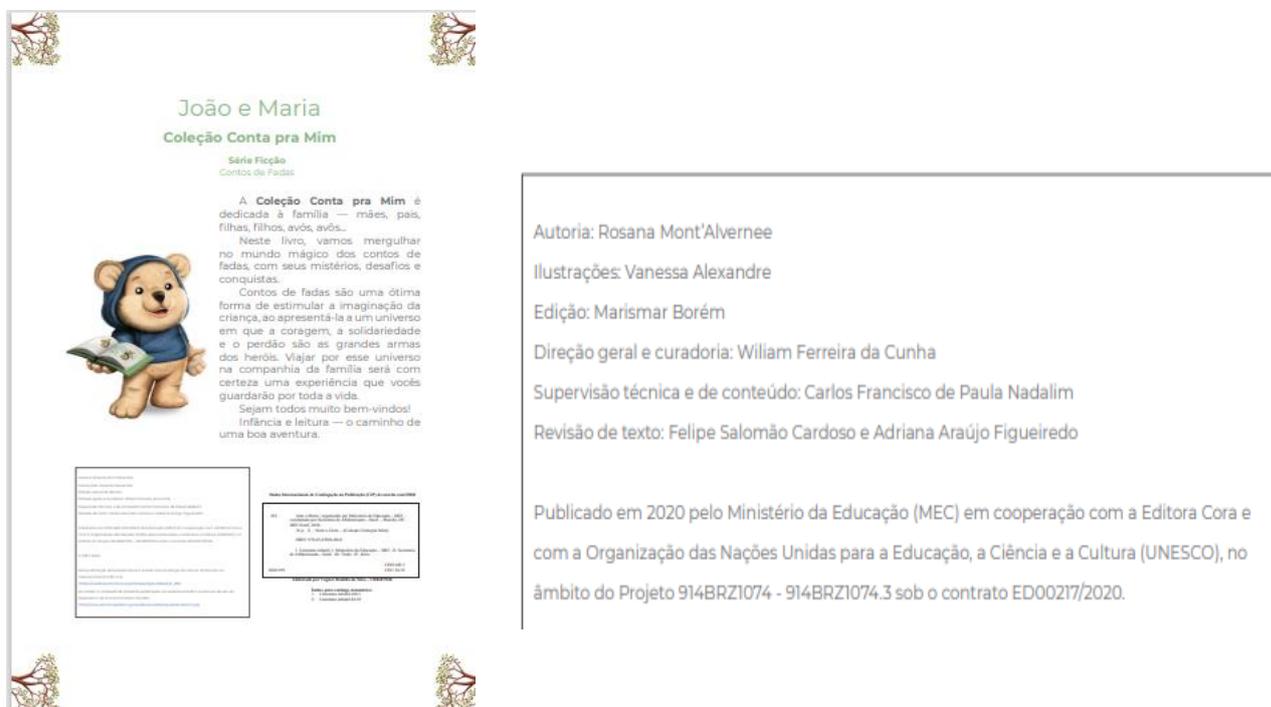
Na capa, na parte superior, há a sigla da Política Nacional de Alfabetização (PNA), o nome do Programa com a imagem da mascote Tito, o título da obra, a ilustração dos protagonistas quando encontram a casa de doces no meio da floresta, e a indicação de que se trata de um livro da série ficção, contos de fada. Na parte inferior da página, é marcado o

¹³⁶As ilustrações são de Vanessa Alexandre, autora e ilustradora de livros infantojuvenis. Tem em sua trajetória mais de cinquenta livros ilustrados e mais de vinte como autora e ilustradora, além de materiais didáticos e publicitários. Realiza oficinas em colégios e participou do projeto Ônibus Biblioteca com a Libre (Liga Brasileira de Editoras). Para a editora Outras Letras, ela ilustrou os livros “Anna Pavlova” e “As aventuras de Cristal e Cristalina”. Cf. <https://outrasletras.com.br/team/vanessa-alexandre/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

¹³⁷ Ela é fonoaudióloga de formação e dona da editora Cora de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Ministério da Educação, responsável pelo Programa, e o logotipo e slogan adotado pelo governo federal, para o qual apropriaram-se como símbolo da bandeira nacional. Não há menção dos nomes da autora nem do ilustrador na capa. Essas informações são apresentadas na folha de rosto do livro.

Figura 21 - Folha rosto do livro “João e Maria”- Coleção *Conta pra Mim* (MEC, 2020)



Fonte: Ministério da Educação.

Na folha de rosto, encontramos os créditos referentes à adaptação do conto, assim como nos demais livros do Programa *Conta pra Mim* (MEC, 2020), todos eles produzidos sob a edição de Marismar Borém¹³⁸. Em uma entrevista à revista *Quatro cinco um*¹³⁹, Marismar explicou que o MEC faz as revisões e os apontamentos para os autores adaptarem às obras. Segundo ela, os quatro autores da coleção precisam seguir um padrão em todos os contos e as alterações nas versões originais foram um pedido do MEC com vistas a garantir leveza nos contos para o público da primeira infância. Para tanto, a opção que coube aos adaptadores foi a de suprimir certas passagens e substituir outras. Um exemplo bem claro disso é aquele da alteração da personagem adulta feminina que, deixa de ser uma madrasta, e passa a ser uma mãe cuidadosa e preocupada com os filhos. Ainda segundo Marismar Borém, “o texto foi livre,

¹³⁸ Além de Marismar e da equipe do MEC, são creditados como autores de livros da coleção Ricardo Moreira Figueiredo Filho, que assina a maior parte das obras, e Adriana Araújo Figueiredo.

¹³⁹ Cf. <https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>. Acesso em: 12 fev. 2023.

mas o que levar para a primeira infância, quem iria ler junto com as crianças, o próprio pai... Não foi uma coisa imposta, mas eles [MEC] pediram uma leveza na questão do texto. Então a gente optou por não colocar [certas passagens]. Por exemplo, tem conto de fadas que tem estupro. A gente não ia colocar isso numa história. Nem contamos essa história”¹⁴⁰.

Rosana Mont’Alverne, aparece creditada como autora de três livros: “Chapeuzinho vermelho”, “João e Maria” e “A lenda da vitória-régia” da coleção. Questionada pelos editores da revista “Quatro cinco um” sobre o produto de suas adaptações, respondeu: “Quando sou eu a editora, eu troco ideias com os autores e chegamos a um denominador comum quanto à publicação. Como autora de três textos, como nesse caso da coleção *Conta Pra Mim*, a edição fugiu ao meu alcance e algumas alterações foram feitas”¹⁴¹.

De forma semelhante ao que ocorreu na produção dos textos para a série Vaga-lume, na década de 1970, se repetem alguns aspectos na produção dos livros para a coleção do *Conta pra Mim*, em 2020. Segundo Borelli e 1995), há evidências de pouca liberdade concedida aos escritores da Série Vaga-lume no que concerne ao processo de escrita literária. No *Conta pra Mim*, segundo os autores das obras, impera o ideal dos idealizadores do Programa, suprimindo, apagando temas “fraturantes” nas adaptações dos clássicos literários.

A direção geral e curadoria é de Wiliam Ferreira da Cunha e a revisão de texto de Felipe Salomão Cardoso e Adriana Araújo Figueiredo. A supervisão técnica e de conteúdo foi feita por Carlos Francisco de Paula Nadalim, secretário de alfabetização do MEC¹⁴². A folha de rosto apresenta ainda uma orientação, uma visão instrutiva de literatura com os mesmos enunciados em todas as obras dessa coleção.

De acordo com o Programa, “contos de fadas são uma ótima forma de **estimular** a imaginação da criança, ao apresentá-la a um universo em que a **coragem, a solidariedade e o perdão são as grandes armas dos heróis**” (grifos nossos). Segundo Coelho (2000), e Lajolo e Zilberman (2007), as adaptações de obras literárias no Brasil, para cumprir uma função pedagógica, suprimem, apagam temas considerados nocivos às crianças. O conto de fadas, além de divertir a criança, “favorece o desenvolvimento de sua personalidade [...] e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e

¹⁴⁰ Cf. <https://www.quatrocincoum.com.br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>. Acesso em: 24 mar. 2024.

¹⁴¹ Cf. <https://www.quatrocincoum.com.br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>. Acesso em: 24 mar. 2024.

¹⁴² Carlos Francisco de Paula Nadalim é autor dos livros: “Maravilhamento” (Desvendério, 2018, em coautoria com Fernando Capovilla, Francisco Marques e Estêvão Marques); “Linha, agulha, costura: canção, brincadeira, leitura” (Desdenvério, 2017, em coautoria com Francisco Marques e Estêvão Marques), além do *e-book* “As 5 Etapas para Alfabetizar seus Filhos em Casa – O Guia Definitivo” (2015, Alcântara Cursos). Em 2018, recebeu o prêmio Darcy Ribeiro de Educação, concedido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Informações retiradas do portal do MEC. Cf. <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança” (BETTELHEIM, 2002, p. 12). Os formuladores do Programa, ao adaptarem o conto “João e Maria”, ignoram essas contribuições para o desenvolvimento da criança e a formação do leitor. Na narrativa de “João e Maria”, outros temas podem ser discutidos com as crianças, como a maldade, a raiva, o medo, que, no entanto, são silenciados. O convite é para uma viagem pela literatura na companhia da família idealizada e fictícia em uma sociedade também irreal em que os temas “fraturantes” são apagados das narrativas.

As narrativas desta coleção são compostas por dezesseis páginas, o enredo inicia-se da página três até a página catorze. As duas últimas páginas contêm explicações acerca da leitura dialogada e a literacia familiar em dez pontos, respectivamente¹⁴³.

6.4 DOIS ENREDOS, DUAS VERSÕES, DUAS FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Nos ativemos, em nossa descrição, a algumas diferenças quanto ao que foi mantido e ao que foi suprimido do enredo nessas duas versões e quanto a diferenças de linguagem nelas adotadas, referindo-nos à tradução produzida Christine Röhrig pela Editora Cosac & Naif como V1 e à versão adaptada por Rosana Mont'alverne para o *Conta pra Mim* como V2.

“João e Maria” é dessas narrativas clássicas conhecidas por quase todos. Recolhida oralmente, conservada e popularizada por meio da versão escrita dos Irmãos Grimm, traduzida e adaptada para muitas línguas, essa história resiste ao tempo e transpõe fronteiras culturais as mais diversas. Sua duração e sua circulação se devem em muito à capacidade de identificação que leitores de diferentes períodos históricos e de distintas origens culturais encontram nessa narrativa, com esses personagens, com seu drama e com a forma de sua superação. Ela compõe o rol de histórias encantadas, já que fazem apelo a elementos sobrenaturais, míticos, próprios de mundos mágicos, em um tipo de ficção bem específica.

Essa narrativa conta a história de uma família pobre de camponeses que ao enfrentarem problemas graves de subsistência, tal como tantas famílias já enfrentaram, tem de tomar atitudes limites, impensáveis, indesejadas, e não sem grande sofrimento. O ápice do enredo é quando, além de perdidos na floresta na qual foram abandonados pelos pais por não terem como alimentar seus filhos, os jovens irmãos, “João e Maria”, são aprisionados por uma bruxa que os atrai com uma casa de doces, abundante, em excesso e desperdício, e que decide engordá-los

¹⁴³ Descreveremos as duas últimas páginas após a análise do enredo da obra selecionada.

para deles se alimentar. Eles conseguem se libertar, matar a bruxa, retornar para casa e salvarem seus pais da fome.

Como ocorre em geral em contos de fantasia, seus heróis são recompensados de seu sofrimento, em função de suas atitudes corajosas, eticamente acertadas e de seus sacrifícios ou astúcias, em narrativas nas quais se pode projetar uma transformação utópica da realidade plena de desafios, agruras e dificuldades.

As adaptações porque passaram este conto, ao longo da história, em alguma medida resultaram das representações coletivas sobre a infância de cada cultura e período. É em função de quem se imagina serem as crianças, de seus gostos, ou do que se imagina ser formativo, adequado, que se adaptam histórias como esta, prenes dessas marcas de nosso tempo presente e de um contexto bem específico da nossa sociedade. Em sua materialidade, ela indicia as escolhas de um grupo responsável pela produção do texto, tendo em vista o que deve ser uma narrativa para o público infantil e o tipo de “serviço” ideológico que certas narrativas podem prestar para fins políticos utilitaristas e moralistas.

O início da adaptação para o Programa já apresenta diferenças em relação à versão da Editora Cosac & Naify. Se compararmos o início de ambas, fica bastante evidente essa apropriação da versão do *Conta pra Mim* com finalidades utilitaristas e moralizantes:

Enunciado 15 - V1

Diante de uma **grande floresta** vivia um lenhador que **não tinha nada para mastigar nem para lascar e mal conseguia o pão diário para alimentar a esposa e os dois filhos, João e Maria**. Certo dia, ele não conseguiu arranjar nem isso e não sabia o que fazer para sair **daquele apuro**. (RÖHRIG, 2012, p.14, grifos nossos)

Enunciado 16 - V2

Era uma vez dois irmãos: João e Maria. Eles **gostavam de passear pela floresta para colher flores**. Antes de saírem, **a mãe sempre trazia um punhado de pedrinhas brancas** e dizia:

Levem e espalhem pelo caminho. Depois, voltem recolhendo as pedrinhas. Assim, não haverá perigo de vocês se perderem. Vão com Deus! (MONT'ALVERNEE, 2020, p. 3, grifos nossos)

É sensível, ao compararmos os primeiros enunciados de cada uma dessas duas versões da narrativa, o apagamento em V2 do tema da “fome”, da miséria e da penúria que pessoas de origem humilde, como um “lenhador”, podem enfrentar cotidianamente, ou seja, há o apagamento de temas “fraturantes” considerados tabus como “situações familiares de conflito, relações afetivas difíceis, o abandono parental, a violência doméstica, a morte, o amor, o divórcio, o adultério, a violência doméstica, as novas famílias” (RAMOS; FONSECA, 2015, p. 93).

O que na primeira versão havia de dura realidade histórica, ou seja, o dilema do abandono de crianças à própria sorte motivado pela miséria e incapacidade dos pais de lhes prover alimento, dado que “o pai mal conseguia o pão diário para alimentar a esposa e os dois filhos”, na segunda, é substituído por uma vida idílica, sem miséria, com uma mãe zelosa, que “sempre trazia um punhado de pedrinhas [...]”, por se preocupar com a segurança das crianças e de seu retorno do passeio na floresta: “Levem e espalhem pelo caminho. Depois, voltem recolhendo as pedrinhas. Assim, não haverá perigo de vocês se perderem”. O advérbio “sempre” marca linguisticamente o caráter reiterativo da ação dessa mãe, indicativo de sua dedicação, atenção, zelo e preocupação com as crianças. Seu conselho aos filhos, com uso de diminutivo, é cheio de precauções. Somos apresentados a uma imagem bastante convencional e idealizada do papel de mãe. Essa imagem não condiz com atitudes de muitos adultos em relação a seus filhos que, subjugados pela miséria (ou obcecados pelo excesso nos casos das famílias abastadas), se tornam vetores de violência de todas as ordens, física, sexual ou psicológicas, em relação a crianças de seu entorno.

De modo a se assemelhar às formas tradicionais de início de contos de fadas, a V2 inicia-se com a expressão “*Era uma vez*”... recurso prototípico do gênero que explora o efeito de anúncio de algo ocorrido no passado, como se iniciasse um testemunho, uma história efetivamente ocorrida no passado, que se testemunhou ou da qual se ouviu falar. É um recurso de ancoragem da ficção em um tempo histórico, de modo a promover o efeito de veracidade do que está sendo anunciado e será narrado na sequência. Por ser uma marca prototípica do gênero, todos aprendemos muito cedo que seu uso implica o início de uma narrativa, de uma história que se vai contar e que necessariamente é ficcional.

Nesse início, mantém-se em comum apenas os personagens infantis, João e Maria, e o local onde a narrativa se passa, a floresta. A motivação da ida à floresta é outra. A prudência em marcar o caminho com pedras atribui-se a personagens distintos. Além disso, acrescenta-se à ação da personagem da mãe zelosa a exortação religiosa não presente na narrativa original, “Vão com Deus!”.

São na verdade bem distintas as representações das mães nessas duas versões do conto. Na V1, a mulher é quem toma a iniciativa de solicitar ao marido o abandono dos filhos na floresta. Na V2, a mãe providente e preocupada com o bem-estar dos filhos é quem incentiva o passeio e cuida para que voltem seguros da floresta.

Enunciado 17 - V1

À noite, ao se revirar preocupado de um lado a outro na cama, a mulher disse: “Ouça, marido, amanhã bem cedinho dê um pão às duas crianças e leve-as para o meio da floresta, onde a mata for mais espessa. Faça uma fogueira e vá embora deixando-as ali, porque não podemos mais alimentá-las”. “Não, mulher”, disse ele, “**não posso entregar meus próprios filhos queridos para serem devorados pelos animais selvagens da floresta**”. “**Se você não o fizer, morreremos todos de fome**”, disse a mulher, e não o deixou em paz até que **ele acabou dizendo sim**”. (RÖHRIG, 2012, p.14, grifos nossos)

Enunciado 18 – V2 –

Naquela manhã, porém, a mãe não encontrou as pedrinhas e entregou aos filhos um punhado de miolo de pão. **João e Maria se despediram da mãe e do pai e foram contentes pelo caminho, cantando, observando as árvores e o céu**, fazendo bolinhas com o miolo de pão... (MONT’ALVERNEE, 2020, p. 4, grifos nossos)

Em V1, a personagem é nomeada como “mulher”, enquanto em V2, é designada como “mãe”. A apresentação da esposa do lenhador, em V1, nos soa semelhante àquela de Eva, que induz Adão ao pecado. É ela que “não o deixou em paz até que ele acabou dizendo sim”. Ela é representada como alguém que toma a atitude de interpelar o marido e de lhe oferecer o conforto de ser a autora da “solução” drástica, mas necessária. Sua atitude nos obriga a vê-la, na atualidade, como uma mulher indiferente e insensível, que não nutriria nenhum afeto positivo pelas crianças.

Na V2, essas representações disfóricas de membros familiares são excluídas do enredo. A mãe das crianças é representada conforme o imaginário burguês que se consolida na Europa sobretudo a partir do século XIX, assemelhando-se a outra imagem de figura feminina arquetípica de nossa cultura ocidental cristã, Maria. Ela é representada como uma mulher atenta e comprometida com o bem-estar da família, cuidadosa e carinhosa com os filhos.

Diferentemente do relato em V1, em que os irmãos ouvem toda a argumentação da mulher, seu plano de abandono das crianças na floresta, o assentimento mesmo que relutante do pai com tal proposta, na adaptação, em V2, as crianças se sentem plenamente seguras em seu passeio pela floresta, porque não apenas contam com a permissão dos pais como também com a orientação da mãe a marcarem o caminho para voltarem em segurança. As crianças vão contentes fazer um passeio pela floresta. O adjetivo *contentes* evidencia o estado emocional dos filhos, são crianças felizes, amadas pelos pais, seguras, sem medo.

Enunciado 19 - V1

Por **sentirem fome**, as duas crianças também estavam acordadas e ouviram tudo o que a mãe disse ao pai. Maria logo começou a **chorar**, pensando no que iria acontecer a ela, mas João disse: “**Calma, fique quieta que eu vou dar um jeito**”. Então ele levantou-se da cama, vestiu o casaco, abriu a porta e saiu de mansinho. A lua brilhava clara e as pedras brancas no chão luziam como lamparinas. **João encheu o casaco com tantas pedras quanto couberam em seus bolsos e voltou para dentro de casa**. “Acalme-se, Maria, e

durma sossegada”, disse à irmã, voltou a se deitar na cama e adormeceu. (RÖHRIG, 2012, p.14, grifos nossos)

A V1 apresenta os conflitos e as angústias vivenciadas pelos irmãos diante da iminente situação de fome, abandono e de crueldade pelos próprios pais. As crianças são representadas em sua fragilidade, mas também em sua coragem e astúcia para enfrentar o destino trágico que lhes foi preparado. Maria chora de fome e de medo. A aflição da menina é evidente e o irmão tenta acalmá-la.

Aprendemos com a Análise do Discurso a analisar a materialidade dos discursos a partir do contexto e das condições de produção dos discursos enunciados. Na época em que os irmãos Grimm publicaram este conto (1812), a sociedade enfrentava extrema escassez de alimento. As famílias eram numerosas e com muitos filhos. Para Robert Darnton (1996), um historiador cultural pioneiro nos estudos sobre a história do livro e um dos mais renomados especialistas em história da França do século XVIII, os contos apresentavam elementos cruéis, em um contexto socioeconômico marcado por tensões, dificuldades e miséria. Essa realidade foi narrada pelos habilidosos contadores de histórias de forma “nua e crua”.

Para compreender as condições de produção dos contos de fadas neste período, a pesquisadora brasileira Hueck (2023, p. 148-149) afirma que:

[...] quando um pesquisador estuda os contos de fadas, ele consegue entender melhor como era viver os séculos passados. Os elementos históricos estão todos lá: as narrativas falam de príncipes e princesas (que realmente existiam), de camponeses (também reais), dos muitos filhos de cada casal (o que era comum), de pobreza, miséria e fome (constantes na vida das classes mais baixas) e, finalmente, da vontade dos pais de se verem livres de alguns dos filhos (o que chocantemente também acontecia). [...] Isso indica que, na época em que os contos de fadas foram publicados, no ano de 1812, a ideia de abandonar alguém na floresta ou banir os filhos para sempre ainda povoava a mente das pessoas.

Na V1, após a primeira tentativa frustrada dos pais de abandonar os filhos na floresta, porque as crianças marcavam o caminho com pedras, na segunda tentativa, o menino joga pedaços de pão, ao invés de pedrinhas, porque a porta estava trancada durante a noite, o que o impediu de pegar as pedrinhas como fez da outra vez. Tendo se valido de bolinhas de pão, os pássaros se alimentam do que ele jogava de modo a não disporem de nenhum indício capaz de indicar o caminho de casa. Desta vez, as crianças foram abandonadas no meio da floresta pelos pais e não conseguiram encontrar o caminho de volta para casa, como planejado. Elas perambulam pela mata até encontrarem uma casinha feita de pão de ló e coberta de torta com açúcar: “*Chegando bem perto, viram que a casinha era feita de pão-de-ló e coberta de torta, com janelinhas de açúcar cândi*”.

Na V2, a mãe não encontra as pedrinhas de costume e entrega aos filhos um punhado de miolo de pão para as crianças marcarem o caminho de volta para casa. Assim como na narrativa da primeira versão, os pássaros comem as migalhas e as crianças ficam perdidas na floresta, até encontrarem “*uma casa engraçada, toda feita de bolos, biscoitos e pão de ló. As telhas eram feitas de chocolate, e as flores do jardim, de caramelos, balas e docinhos*”.

As narrativas se assemelham na descrição do que ocorre com as crianças, uma vez que encontram a casa de doces e a bruxa, são aprisionadas por ela, conseguem se libertar e retornar para casa. O desfecho das duas versões, no entanto, apresenta algumas especificidades.

Enunciado 20 - V1

Maria correu até onde estava João, abriu a porta, ele saltou para fora e eles se beijaram e pularam de alegria. A casa estava repleta de **pedras preciosas e de pérolas** e as crianças encheram **os bolsos** e encontraram o caminho de volta para casa. **O pai ficou muito feliz** ao revê-las, não tinha tido nenhum dia de alegria desde que as crianças partiram e agora era um **homem rico. A mãe, porém, havia morrido**. (RÖHRIG, 2012, p.18, grifos nossos)

Enunciado 21 - V2

Estavam saindo da casa, quando viram um **enorme baú e encontraram um tesouro!** Encheram **dois sacos com moedas de ouro e com pedras preciosas** e correram floresta adentro. Em casa, **seus pais estavam** na cozinha, **chorando e rezando pelos filhos**, que se perderam. Ao entardecer, João e Maria chegaram cansados, mas felizes, e voaram no colo dos pais. **O encontro virou uma festa, com muitos beijos e abraços**. Logo depois, os **pais** encontraram os sacos jogados na porta da cozinha. Abrindo-os, ficaram admirados com toda aquela **riqueza**. (MONT'ALVERNEE, 2020, p. 12-13, grifos nossos).

Ao deixarem a casa da bruxa e retornarem para casa, em ambas as narrativas, as crianças encontram objetos de valor que levam consigo, na primeira versão são “pedras preciosas e pérolas”, na segunda, um enorme baú com “dois sacos com moedas de ouro e com pedras preciosas”. Em V1, a mãe morreu, e o pai ficou muito feliz com o retorno dos filhos e se tornou “um homem rico”. Em V2, o pai e a mãe estavam em casa, “chorando e rezando pelos filhos”, que então receberam “com muitos beijos e abraços”.

Além da referência mais abundante da recompensa, em V2, ambos os pais aguardam os filhos, ambos estão muito preocupados, ambos choram, mas especialmente ambos rezam. Essa referência religiosa, já indiciada anteriormente nessa versão, quando a mãe se despede utilizando uma expressão religiosa, é aqui reforçada pela alusão a “rezar”, como próprio de uma família cristã. Em outras adaptações publicadas no Brasil dessa mesma narrativa, não há, de forma explícita e reiterada como neste conto, esse tipo de referência religiosa.

Com essa adaptação do conto “João e Maria” disponibilizada pelo Programa *Conta pra Mim*, estamos diante de uma versão muito próxima do estilo de adaptações religiosas de

narrativas bíblicas destinadas ao público infantil ou de narrativas com finalidades religiosas concebidas para crianças. São textos que fazem apelo frequente a diminutivos, que apresentam finalidades morais religiosas e encenam situações e comportamentos tidos como adequados aos valores cristãos, além do apelo a frases e situações do campo religioso.

6.5 COTEJO SOBRE AS DUAS VERSÕES

Além das diferenças estruturais, há diferenças de enredo entre a V1 e V2. A primeira diferença é o motivo pelo qual as crianças vão à floresta, pois, enquanto na V1, o pai é convencido pela mãe a abandonar as crianças, em V2, se apresenta uma família tradicional idealizada, feliz, em que os filhos costumam fazer um passeio pela floresta para colher flores. Em V2, a narrativa dá conta de uma vida tranquila em que as crianças não são expostas a nenhum entrave, pelo contrário, a figura materna é representada por uma mãe zelosa e dedicada aos filhos. A narrativa é simplificada e a Bruxa é a única personagem má em todo o enredo. Não há alusão a dificuldades socioeconômicas da família, assim como não há alusão ao desespero dos pais, como na V1 que evidencia os conflitos da Idade Média, as escolhas desesperadas de pais para evitarem acompanhar a morte de seus próprios filhos por falta de alimento devido à miséria, como narra a tradução.

“João e Maria” é um dos muitos contos de fadas onde dois irmãos cooperam num auxílio mútuo e alcançam o sucesso devido aos esforços conjugados” (BETTELHEIM, 2002, p. 178-179). Segundo o autor, um texto como este permite o desenvolvimento da maturidade da criança. Os protagonistas, ao se depararem com as dificuldades, encontram a solução na cooperação e no apoio entre eles.

Em João e Maria o empenho infantil da criança em agarrar-se aos pais, mesmo sendo tempo de se defrontar com o mundo por conta própria. (...) incorpora suas ansiedades e oferece reassuramento sobre esses medos, porque mesmo em sua forma mais exagerada - ansiedade de ser devorado - revelam-se injustificáveis: as crianças saem vitoriosas no final, e um inimigo dos mais ameaçadores - a bruxa - é completamente derrotado. (...) Mas a ansiedade de separação - o medo de ser desamparado - e o medo de morrer de fome, incluindo a voracidade oral, não são restritos a um período particular de desenvolvimento. Tais medos ocorrem em todas as idades no inconsciente, e assim este conto também tem significado e provê encorajamentos para crianças muito mais velhas. (BETTELHEIM, 2002, 15-16)

Em relação às designações dos personagens, nas duas versões, o “uso de nomes bem comuns [João e Maria] os torna genéricos, valendo para qualquer menino ou menina. Os pais dos protagonistas permanecem anônimos. São referidos como ‘pai’, ‘mãe’, ‘madrasta”

(BETTELHEIM, 2002, p. 41). Dessa forma, referem-se às pessoas que passam em algum momento da vida por problemas, situações de conflitos, de dificuldades.

Na V1, o conto está classificado como conto maravilhoso, já na V2, o Programa o classifica como conto de fadas. Segundo Coelho (2000, p. 109), ambos os gêneros apresentam as mesmas estruturas narrativas, no entanto, os contos se diferem em sua problemática central, “os contos de fadas são caracterizados por sua problemática existencial, pela busca da realização interior pelo amor. Já os contos maravilhosos são caracterizados pela problemática social, a busca pela realização da personagem e pela fortuna social”. Ao analisar as duas versões, percebemos que a problemática central dos contos se difere. A V1 tem o foco em resolver uma problemática social, a miséria, a fome e, conseqüentemente, a morte dos filhos. Já a V2 narra um cenário de bonança, uma família idealizada, feliz e o desespero dos pais ao perceberem que os filhos haviam se perdido na floresta.

Enquanto a V1 apresenta detalhes em toda a narrativa, a V2 apaga os conflitos, os problemas, as questões “fraturantes” como a miséria, a fome, o abandono, a frustração, o medo e a morte.

É muito comum que a literatura seja construída muito frequentemente por temas fraturantes, todavia, quando se trata da literatura destinada a crianças, alguns estudiosos, especialmente os que se filiam a uma perspectiva pedagógica e não estética, costumam considerar tais temas inapropriados. À criança, nessa ótica limitadora, devem ser oferecidos enredos nos quais só prevaleçam o belo, a bondade e todas as imagens de felicidade. Compreendemos que essa linha de pensamento é redutora, empobrecedora e falaciosa, na medida em que os livros que a seguem costumam apresentar um mundo bem diferente do nosso, em que o mal ou inexistente ou é sempre vencido pelo bem. Nega-se à criança a complexidade da existência, a riqueza dos contrários, a inevitabilidade das contradições. (GAMA-KHALIL; BORGES, 2016. p. 20)

Fonseca (2012) realiza um estudo sobre as obras literárias juvenis da autora portuguesa contemporânea Ana Saldanha e assevera que discutir os temas “fraturantes”, considerados por muito tempo como inadequados para discutir com as crianças, permite:

através das situações vivenciadas pelos protagonistas, o leitor é confrontado com inúmeros problemas e inquietações que constituem uma preocupação constante na sociedade contemporânea, onde se assume como emergente a apologia e a defesa de valores aparentemente adormecidos. Assim, o leitor é fortemente motivado a refletir sobre o que lê, chegando essa reflexão a ser perturbadora, ajudando-o a formar-se enquanto cidadão consciente e responsável do seu papel na sociedade e enquanto membro interveniente, crítico e ativo. (FONSECA, 2012, p. 106)

A supressão, na adaptação do tema, da miséria articulada ao perfil sociológico potencial do público para o qual o programa se destina, como apresentado no documento oficial, provoca

algumas indagações: por que suprimir a miséria ficcional para aqueles que a vivem cotidianamente? Os contos são textos que permitem a discussão desses e de outros temas, sobretudo para abordar a real situação das famílias brasileiras em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A supressão desses temas na versão adaptada do programa evidencia a intencionalidade de seus formuladores. Colasanti (2020) chama de “poda selvagem” a adaptação dos contos e das lendas feitas para o material do *Conta pra Mim*. Para Gregolin (2021, p. 84), “em todas as atividades envolvidas no programa *Conta pra Mim* obliteram-se as contradições, as exclusões e, de maneira similar às práticas de leitura do início do século XX, na Escola Republicana, esse ‘esquecimento’ visa a manter a ordem desigual do nosso país”.

Para Ramalhete (2020, p. 10), “os textos são versões muito empobrecidas e monótonas de contos de fadas e lendas folclóricas, pois atendem a uma finalidade pragmática: um manual de uma suposta boa conduta”.

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica. Isto permite à criança aprender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são esboçadas claramente; e detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos. (BETTELHEIM, 2002, p. 7)

Lajolo e Zilberman (2007, p. 66), ao tratarem da história da produção e da recepção no Brasil de “obras especialmente destinadas ao público infantil”, constataram ter havido entre nós a predileção, ao invés da tradução, pela adaptação. Essa tendência explica por que essas obras vêm sendo “modificadas através de cortes, supressões, explicações mais detalhadas e simplificações, visando atingir uma maior comunicação com o leitor brasileiro”. As mesmas autoras, afirmam que, no início do século XX, a literatura infantil brasileira foi fortemente afetada pela literatura europeia, a ponto de as adaptações que circularam aqui no Brasil terem sido feitas para cumprir uma função sobretudo pedagógica, e, por essa razão, evitarem assuntos considerados nocivos às crianças, bem como modificarem a linguagem para serem compatíveis com um projeto educacional nacionalista.

Para Hueck (2023, p. 222), nas narrativas adaptadas:

A maior parte das torpezas foi eliminada ao longo dos anos e das versões, mas foi justamente a superação desses problemas que tornou os contos de fadas irresistíveis. Negar essa origem ou tentar varrê-la para debaixo do tapete é esconder também o nosso interesse pelo misterioso e pelo sombrio. Pode até se tornar as narrativas mais agradáveis, mas as deixa infinitamente menos interessantes. Hoje, quando se lê uma

história anotada há centenas de anos e a milhares de quilômetros de distância da nossa realidade, o trabalho a ser feito é outro: saber que se trata de um mundo diferente do nosso e não usar os personagens como modelo para nossas vidas.

É na contramão dessa reflexão de Hueck que se encontram as adaptações do *Conta pra Mim*. Em nome de suas finalidades, os contos são instrumentalizados em versões simplificadas, moralizantes, com inserção de apelos religiosos e recortes de temas considerados inadequados, de teor violento. No entanto:

Há estudos que avaliam a incidência de violência no entretenimento dirigido à criança e que comprovam isso. Os programas de TV infantis modernos contêm em média cinco cenas de violência por hora: por exemplo, o coitado caindo do desfiladeiro enquanto o Papa Léguas ou a Mônica socando o Cebolinha até o menino ficar com o olho roxo. Essas histórias são amenas se compararmos com as versões dos contos no século XVIII. (HUECK, 2023, p. 90)

No que tange à natureza da literatura infantil, questionam-se se é arte literária ou arte pedagógica; se é para divertir ou instruir; se tem a função didática ou lúdica. Coelho (2000) adverte que essas indagações têm raízes na Antiguidade Clássica, as opiniões divergem e dependendo da época elas se radicalizam. Contudo, grande parte da produção literária brasileira transita simultaneamente, abarcando a arte e a pedagogia.

Para Coelho (2000, p. 46), quando a obra literária “provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte”, entretanto, quando é “instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia”. Ainda segundo o autor, a literatura contemporânea oscila entre os dois polos e cabe “aos escritores tornarem-se conscientes das forças atuantes em seu tempo e conquistarem a fusão ideal...” (p. 49). “Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é” (BETTELHEIM, 2002, p. 12).

Segundo Coelho (2000), na fase de transição do egocentrismo¹⁴⁴ para o sociocentrismo, os contos de fadas podem ser decisivos na formação da criança no que tange ao pensamento de si mesma, do outro e do mundo. A dicotomia representada pelos personagens nos contos de fadas entre o mal e o bem, o belo e feio, o poderoso e o fraco, auxilia a criança a compreender certos valores da “conduta humana e do convívio social” (COELHO, 2000, p. 55). A criança deve aprender e se preparar para enfrentar as dificuldades e crises reais da vida em sociedade.

¹⁴⁴ De acordo com as fases de desenvolvimento da criança, Piaget (1999) dividiu em quatro estágios: sensorio motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais. No penúltimo estágio, a criança, entre 7 e 12 anos, inicia um processo de pensar no outro e deixar um pouco o egocentrismo para estruturar a razão.

O conto de fadas não deixa dúvidas na mente da criança de que a dor deve ser suportada e que as chances arriscadas devem ser enfrentadas, pois deve-se adquirir a própria identidade; e, apesar de todas as ansiedades, não há dúvidas quanto ao final feliz. Embora nem toda criança herde um reinado, aquela que compreende e torna sua a mensagem do conto de fadas encontrará o verdadeiro lar de seu eu interior: conhecendo sua mente, ela se tornará senhora de um vasto domínio, e, portanto, isto lhe será útil. (BETTELHEIM, 2002, p. 85)

Ambas as versões apresentam menções religiosas. Na V1, os irmãos pedem ajuda a Deus para resolver a terrível situação em que se encontram, como vemos nos fragmentos: “Mesmo assim ele consolou Maria, dizendo: Durma bem, Maria, *o bom Deus* vai nos ajudar”. “Ao menos teríamos morrido juntos e não teríamos sofrido tanto, e eu não precisaria ferver a água para cozinhar o meu querido irmão. *Meu bom Deus, salvai a nós, pobres crianças*”. Aqui, Maria pede a Deus para salvá-los da morte. “*Mas Deus inspirou Maria*, que disse: Eu não sei bem como fazer, me mostre primeiro, sente-se na tábua que eu a empurro”.

Na V2, a expressão religiosa é grafada no início da narrativa quando a mãe abençoa os filhos antes de saírem de casa para passear na floresta. “Levem e espalhem pelo caminho. Depois, voltem recolhendo as pedrinhas. Assim, não haverá perigo de vocês se perderem. *Vão com Deus!*”. E uma segunda menção aparece na página doze quando os pais estão rezando pelos filhos perdidos: “em casa, seus pais estavam na cozinha, chorando e *rezando pelos filhos*, que se perderam”.

Embora as duas versões apresentem menções religiosas, elas se diferem. Na V1, as crianças é que pedem ajuda para se livrarem da situação de fome, medo, perigo, abandono. Na V2, são os pais que invocam a Deus para proteger seus filhos do perigo.

6.6 AS ILUSTRAÇÕES NA ADAPTAÇÃO DE “JOÃO E MARIA”

O projeto gráfico dos livros destinados ao público infantil compõe (a fonte e tamanho das letras, a organização, o *design*, as ilustrações, as cores e formas) elementos fundamentais na obra literária “para garantir que o livro apresente condições de legibilidade, por parte de um leitor em formação” (CADEMARTORI, 2010, p. 28). As crianças “antes mesmo de serem leitores de palavras, fundamental é o papel que exerce, na ampliação da expressividade da obra, o texto visual ou as ilustrações que acompanham o texto”, afirma Cademartori (2010, p. 28). Na esteira da discussão:

A ilustração constitui uma das linguagens fundantes e próprias das produções literárias contemporâneas destinadas ao público infantil. Em alguns casos, é a linguagem principal, mais preponderante, e em outros a única. O papel desempenhado atualmente pela ilustração no livro infantil é constitutivo de sua construção

composicional, responde a uma técnica e a uma estética de nosso tempo e visa estabelecer diálogos com o verbal, em relações semiológicas de complementaridade, de exemplificação, de estetização, de redundância e outras mais. E isso é feito explorando as potencialidades da construção de uma sintaxe multissemiótica. (OLIVEIRA; CURCINO, 2021, p. 60)

As ilustrações contribuem para a composição das obras literárias, sobretudo infantil e juvenil. Com o desenvolvimento da linguagem multissemiótica, os projetos gráficos se aprimoraram explorando as diferentes linguagens na elaboração dos livros. A seguir, apresentaremos algumas páginas da adaptação do conto para exemplificar nossas análises.

Figura 22- Conto “João e Maria” (MEC, 2020, p.4)



Fonte: Ministério da Educação.

As ilustrações de Vanessa Alexandre desempenham um papel relevante na obra, ocupam a parte superior das páginas. O texto, em todas as obras, está na parte inferior da página. A ilustradora recorre a uma paleta de cores limitada, composta predominantemente pelo verde, marrom e vermelho, que explora pouco outras cores e formas. O *design* gráfico está articulado com a narrativa sobre as cores do fundo alternando entre os tons de verde e marrom. Todos os

personagens, inclusive os protagonistas, representam a visão europeia, crianças brancas, cabelos castanhos, não há representação da diversidade brasileira nas personagens do conto.

Figura 23- Conto “João e Maria” (MEC, 2020, p.8)



Fonte: Ministério da Educação.

Figura 24 - Conto “João e Maria” (MEC, 2020, p.13)



Fonte: Ministério da Educação.

Segundo Venâncio (2009), Oliveira (2010) e Figueiredo (2010), na literatura infantil, as personagens negras ainda são categorizadas em situações de sub-representação, além de uma permanente representação da branquitude nos textos literários infantis. Oliveira (2010) salienta que, embora algumas obras publicadas entre 1979-1989 tenham apresentado personagens negros com papel principal, ainda há a representação estereotipada por meio da associação de protagonistas à miséria, à violência, a contextos de humilhação ou aos seus atributos físicos. No Brasil, a ideologia do branqueamento¹⁴⁵ se refere às relações de poder, “patrimoniais e clientelistas que marcaram profundamente a formação sociopolítica do país” (HOFBAUER,

¹⁴⁵As lutas de movimentos sociais avessos a essa ideologia do branqueamento ganharam forças com a promulgação de documentos oficiais, tais como as Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Outros autores discutem a questão do branqueamento, tal como Maia & Zamora (2018) e Hofbauer (2000).

2000, p. 10), caracterizado por um histórico colonial de exploração, escravidão, desigualdade e violência.

As ilustrações da obra “João e Maria” não representam a heterogeneidade da sociedade brasileira e configura-se como uma espécie de sequestro da experiência estética (RAMALHETE, 2020). Araújo (2018) realizou uma pesquisa sobre a produção literária infantil e juvenil, observando a temática das relações étnico-raciais nas obras literárias. De acordo com a pesquisadora, a literatura brasileira tem valorizado e reconhecido a diversidade humana nas obras mais recentes.

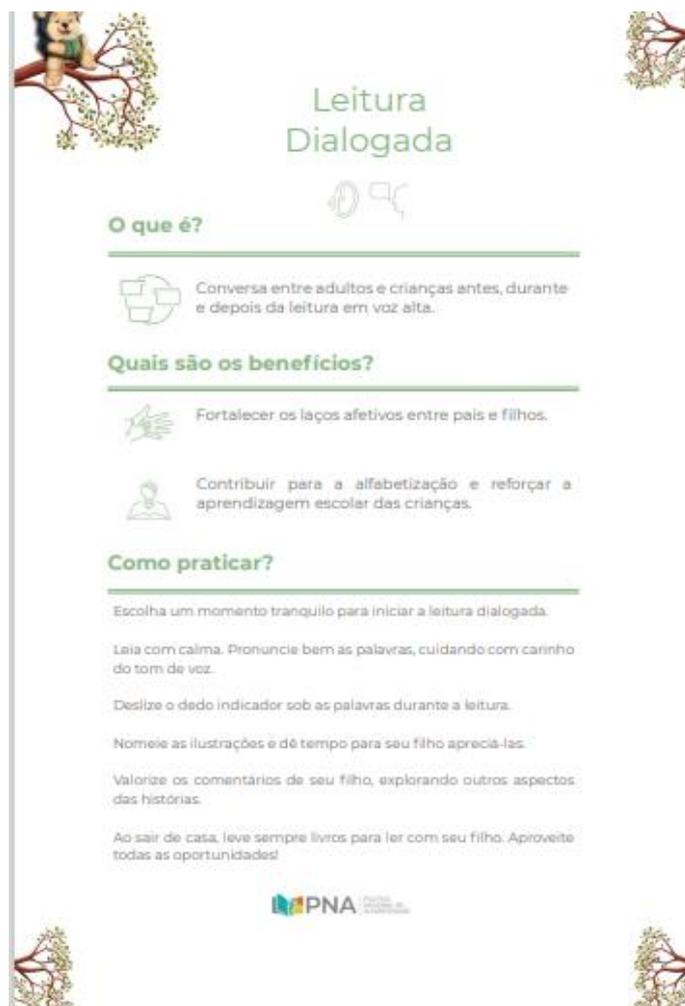
A não representatividade da diversidade na Coleção do *Conta pra Mim* retoma a historicidade da educação brasileira e evidencia um retrocesso (SAVIANI, 2020). As ilustrações do conto em análise contemplam “uma armadilha visual, fruto de uma interpretação que sustenta um jogo perverso e que formata o olhar e as visualidades para uma dimensão contrária à diversidade da população brasileira” (RAMALHETE; STEN, 2021, p. 161). “As obras apresentam uma linguagem empobrecida e, invariavelmente, repete-se a técnica de ilustração, cujo trato gráfico-visual não prevê a diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira” (RAMALHETE; STEN, 2021, p. 158).

A visão conservadora das personagens do *Conta pra Mim*, um Programa governamental de alcance nacional, omite as cores de um Brasil tão diverso, colorido e, também, tão desigual.

6.7 ELEMENTOS PARATEXTUAIS DA COLEÇÃO *CONTA PRA MIM* (MEC, 2020)

Todas as obras adaptadas para o material do Programa *Conta pra Mim* possuem os mesmos elementos paratextuais, distribuídos nas mesmas páginas, do total de 16 páginas para todos os livros. A capa apresenta os mesmos elementos, mudando somente o nome do texto e a ilustração referente à obra em questão. A folha de rosto mantém os enunciados, nada se altera. Como já apresentamos, entre as páginas três e catorze está organizado o enredo. A página quinze apresenta explicações sobre a “Leitura Dialogada”, “Quais os benefícios e como praticar essa leitura com as crianças”. No lado esquerdo, na parte superior da página, está a imagem da mascote Tito em cima de um galho de uma árvore. No final da página, há a *logo* da PNA.

Figura 25 - Leitura Dialogada



Leitura Dialogada

O que é?

Conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta.

Quais são os benefícios?

- Fortalecer os laços afetivos entre pais e filhos.
- Contribuir para a alfabetização e reforçar a aprendizagem escolar das crianças.

Como praticar?

- Escolha um momento tranquilo para iniciar a leitura dialogada.
- Leia com calma. Pronuncie bem as palavras, cuidando com carinho do tom de voz.
- Deslize o dedo indicador sob as palavras durante a leitura.
- Nomeie as ilustrações e dê tempo para seu filho apreciá-las.
- Valorize os comentários de seu filho, explorando outros aspectos das histórias.
- Ao sair de casa, leve sempre livros para ler com seu filho. Aproveite todas as oportunidades!

PNA Programa Nacional de Alfabetização

Fonte: Ministério da Educação.

Na última página, são apresentados dez pontos para praticar a literacia familiar com as crianças. Essa explicação também está em outro documento que compõe o acervo de materiais do Programa *Conta pra Mim*, o Guia de Literacia Familiar, na página 72. Essas mesmas orientações encerram o documento, assim como finalizam todas as obras da Coleção aqui analisada. A mascote do Programa, ursinho Tito, com um livro aberto do *Conta pra Mim*, apresenta os dez pontos necessários para desenvolver as práticas de leitura com as crianças.

Figura 26 - Literacia em Dez pontos



Fonte: Ministério da Educação.

Na parte inferior, há o logo do Ministério da Educação e um *QR CODE* ao lado. Ao apontar a câmera para o código, o leitor é direcionado para a página inicial do site da PNA, onde estão as principais informações sobre a política de alfabetização brasileira e as ações para desenvolvê-la com o apoio dos pais e responsáveis pelas crianças.

Esses paratextos, em sua repetição, localizados sempre nas mesmas páginas, com as mesmas informações, reiteram o compromisso do Programa em fomentar a leitura segundo regras, modelos e perspectivas pouco afeitos à leitura que convida à criação, à reflexão, à transformação, enfim, à emancipação. Seja pelos procedimentos indicados de como ler, seja pelo material oferecido para leitura, o Programa busca fomentar ações e hábitos comprometidos com a propaganda do *homeschooling*. Os paratextos, nessa coleção, assumem a mesma função utilitária que outros de outras coleções. Eles reiteram que se deve ler e chamam para si o compromisso de indicar o que ler, como ler, quando ler e porque ler.

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura é uma dentre várias práticas culturais que só encontra lugar, guardada e possibilidade de ser plenamente realizada se garantidos, minimamente, certos direitos materiais a todos os membros de uma sociedade. Não se pode esperar que as pessoas se tornem leitoras apenas com a reativação sem fim das mesmas propagandas que pregam em terra de convertidos ao reiterar, até com um certo grau de cinismo, que ‘ler é bom’¹⁴⁶.

Claro que é bom. Isso todos nós sabemos. Sabem disso sobretudo todos aqueles que não puderam se tornar leitores, no sentido pleno do termo, e que sofrem todo dia, na carne, as consequências dessa falta, em uma sociedade que discrimina seus cidadãos também em função de seus dotes culturais¹⁴⁷.

Dizemos “ler é bom, ler é importante, ler muda vidas”, e atuamos como sociedade, em um ‘descuido’ programado, antigo e de diversas facetas, que vem sistematicamente impedindo que a maioria dos brasileiros acedam igualmente à escola, ao saber de prestígio, às práticas culturais legitimadas, tais como a leitura, e aos objetos materiais que dão acesso a esse saber e ao exercício dessas práticas, tais como o livro.

Como sociedade, convivemos com uma oferta restrita, irregular, e ainda mais perversa em alguns casos quando se seleciona obras e versões de obras em função da origem social daqueles para quem são destinados esses materiais em programas governamentais. Não se democratiza a leitura com o acesso a livros ruins, com ideias equivocadas, em usos utilitaristas. O descuido com o tipo de obra disponibilizada é também uma forma de alienação relacionada à formação leitora, como o que ocorre com as adaptações de contos de fada que foram produzidas como parte do material didático do Programa aqui em análise.

Apesar de já termos caminhado bastante, no campo dos estudos sobre a leitura, quanto a essa compreensão dos diversos fatores que participam decisivamente da formação de um leitor, assistimos, no governo anterior, na gestão da extrema-direita, à promoção de um programa governamental de incentivo a essa prática aos moldes desse modelo propagandístico populista, pouco eficaz e excludente, que reativou discursos idealizados e hegemônicos sobre

¹⁴⁶ Uma série de campanhas de promoção da leitura foi construída com base em mitos, descolados da realidade dos sujeitos e de suas práticas, conforme discutido por Luiz Percival Leme Britto e Valdir Barzotto (1998); Britto (1999; 2015); Curcino (2014).

¹⁴⁷ Tal como observa Curcino (2020), justamente aqueles que são sistematicamente alienados do direito à leitura têm plena consciência de seu papel determinante de sua condição, uma vez que essa prática é usada regularmente como justificativa para a naturalização e manutenção das diferenças sociais, para explicar por que as pessoas são pobres e outras não, e para perversamente responsabilizar os indivíduos pela “decisão” de ser ou não leitor.

essa prática e que, a reboque, reiterou a transferência de responsabilidades do Estado para os indivíduos.

Este Programa do governo anterior, trouxe uma série de marcas das demais ações por ele encaminhadas. Investiu em ações que visavam incutir ainda mais esse paralelismo entre ler e melhorar de vida ao mesmo tempo em que conduziu políticas econômicas e sociais segundo as quais se isentava, como governo, da responsabilidade pública quanto à garantia que isso de fato se desse. A irresponsabilidade estratégica de sua gestão econômica compromissada em atender as elites econômicas nacionais e internacionais predatórias das riquezas e bens públicos, necessitava de programas culturais, educacionais que a blindassem ou a justificassem, que naturalizaram as ideias perversas do ultraliberalismo e da meritocracia, de modo a justificar porque parte da sociedade goza de privilégios e a outra, a maioria de nós, não.

Tendo em vista nosso objetivo de identificar e analisar discursos sobre a leitura e representações dos leitores tais como foram mobilizados na formulação do Programa *Conta pra Mim* e que impactos apresentam para a produção de políticas públicas de fomento à leitura e de formação de leitores no Brasil, pudemos constatar que as interrupções e a descontinuidade nas políticas públicas no que tange aos programas de fomento à leitura no Brasil, as semelhanças e diferenças de propostas lançadas a cada governo, sem dar continuidade às ações exitosas e promovendo outras para marcar cada política de governo, afetam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e permanecem os descasos em relação à população vulnerável e carente de acesso aos bens culturais, sobretudo ações de fomento à leitura.

Além de evidenciar ações voltadas mais para a política de distribuição de livros e não, necessariamente, de formação do leitor, nem isso foi feito a contento no Programa *Conta pra Mim*. Nele, como discutimos, há outro dificultador para a promoção da leitura: o acervo foi disponibilizado prioritariamente de forma *online*. O público-alvo do Programa não necessariamente dispõe de internet suficiente para acessar os livros, não tem computador e impressora para ter acesso a um material físico. Esse público em situação de vulnerabilidade socioeconômica é o mesmo que também não dispõe de alimentação, moradia e saneamento básico.

De novo a mesma história se repete: essas famílias não têm acesso aos bens culturais, não têm acesso aos livros e por isso são condenadas à condição não leitora. De novo os *não-herdeiros* (CHARTIER, 2019) são alijados do contato com o universo dos livros e da leitura. E “o Programa *Conta pra Mim* aprofunda o abismo entre aqueles que têm acesso ao letramento pela via digital e outros que são alijados dessa conquista social” (GREGOLIN, 2021, p. 86).

A partir de nossas análises, evidenciamos a disparidade discursiva entre o documento oficial, especialmente o Art. 2º da Portaria de nº 421, que institucionalizou o Programa, e a publicidade divulgada nos meios de comunicação à sociedade brasileira para promover o *Conta pra Mim*. Há um paradoxo na referência feita às famílias das camadas populares na justificativa do Programa e nas famílias representadas nas ilustrações do material e da propaganda do Programa, com a sociedade brasileira real, suas possibilidades de exercer as atividades idealizadas no Programa.

Quanto às adaptações dos clássicos literários para compor o material da coleção do programa, elas apresentam indícios do modo como seus idealizadores representam seus leitores. Constatamos o apagamento de temas “fraturantes” nos textos. Não cabem nessas adaptações temas sociais como o da miséria, o da fome, o do abandono. Essa escolha evidencia a concepção de leitor de seus idealizadores. “As adaptações eliminam controvérsias e contradições, suprimem conflitos e polêmicas a fim de transformar as narrativas em duelos do bem contra o mal”, assevera Gregolin (2021, p. 84). Além disso, a presença de enunciados do discurso religioso indicia esse viés moral-religioso e populista das produções. Explora-se de má fé a fé alheia, ao fazer dessas adaptações literárias vetores dessa apropriação ideológica do discurso religioso.

Ademais, com a escolha desses contos de fadas, com sua depuração de temas fraturantes, se faz uma recusa estratégica tanto de um rol de obras literárias premiadas, nacionais e contemporâneas - que não se furtam de explorar temas complexos de maneira poética, nem pressupõem uma incapacidade interpretativa por parte das crianças e uma incapacidade mediadora por parte dos pais ou responsáveis -, quanto dos avanços em pesquisas dedicadas à melhoria da formação do leitor infantil e juvenil no país.

Essa dupla recusa traduziu-se numa oferta de produções rebaixadas esteticamente, moralistas e alienantes. Como sociedade, devemos nos mobilizar para evitar uso de recursos públicos com esse tipo de produção duvidosa, para demonstrar criticamente a baixa qualidade estética dessas produções e seus vieses ideológicos de instrumentalização da família, da religião, mas sobretudo, neste caso, da literatura, da leitura.

No material analisado, não há discussão sobre questões étnico-raciais. Não há representação da diversidade brasileira. Nas ilustrações, predomina a ideologia europeia do branqueamento (HOFBAUER, 2000) na representação dos personagens das obras adaptadas para compor a coleção de livros.

A PNA lançou o *Conta pra Mim* como uma das ações para diminuir o analfabetismo no Brasil. Na concepção de Mortatti (2019, p. 31) “devemos resistir, coletivamente, [ao ideário

desse Programa baseado no] obscurantismo e no retrocesso, a fim de cumprir nosso compromisso histórico com a defesa da educação pública, laica e gratuita e do Estado Democrático de Direito”. O *Conta pra Mim* é um exemplo bem acabado de um esforço de desmonte da educação nacional (SAVIANI, 2020).

Cabe a nós resistirmos diante desses discursos propagados por programas governamentais como este, reconhecer essas estratégias que tentam silenciar as desigualdades sociais com o discurso perverso de oferecer um Programa de fomento à leitura para famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica no formato *online*.

Que possamos continuar nos indignando com essas ações deliberadas de alienação. Essa é uma árdua tarefa e requer resistência. Tal como aprendemos com Foucault (1996), se tudo o que é enunciado está condicionado a uma *ordem do discurso* que impõe limites, que define quem de direito pode enunciar, se estabelece interdições, propõe rituais, é também pelo discurso que podemos subverter essas ordens. É por isso que buscar analisar aquilo que foi enunciado, tal como foi enunciado, depreendendo disso os impactos sobre nossas práticas, é um compromisso não apenas com nossa formação, mas também com todos aqueles que não dispõem dos mesmos meios, recursos, tempo e voz como nós.

É com o pensamento na grande maioria da população brasileira que é silenciada, excluída, menosprezada intencionalmente pelos poucos privilegiados que concentram a maior renda do país a fim de manter seus privilégios às custas da “ralé brasileira”, além de ser acusada da responsabilidade pela situação em que vivem, que finalizo esse trabalho.

É também com a esperança de que a análise e a crítica consequentes dessas políticas públicas deletérias e ineficientes possa atuar como vacina capaz de nos imunizar, no futuro, de novos ataques à educação, à escola pública, à leitura, que finalizo esse trabalho. Como professora e formadora de professores espero continuar, por outros meios, meu engajamento na luta para que haja políticas públicas decentes, consequentes, comprometidas e capazes de garantir o direito a crianças de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica à equidade, ao acesso à educação, aos bens culturais, à leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. Diferença e Desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2001a.

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. 2001b. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

ALBUQUERQUE, Bianca Gabriele Mariz de. **Homeschooling no Brasil**: influência estadunidense e o Brasil paralelo. 2022. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6666>. Acesso em: 03 abr. 2024.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. **Família às Avessas**: gênero nas relações familiares de adolescentes. UFC, Fortaleza. 2001.

AMORIM, Galeno. **Políticas públicas do livro e leitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Cidade, 2010.

ARAÚJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BxCZKXwnP7YjztvMNj5CdGM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2023.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

AZEVEDO, Ezequiel de. **O Tico-Tico**: cem anos de revista. São Paulo: Via Lettera, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 49. ed. Loyola: São Paulo, 2007.

BAKHTIN, Michel. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261– 270.

BAPTISTA, Mônica Correia et al. (org.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

BARZOTTO, Valdir. Heitor.; BRITTO, Luiz Percival Leme. **Promoção x Mitificação da Leitura**. In: Boletim informativo da ALB. Campinas, n. 3, 1998.

BERNARDES, Vanessa Cuba. Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925): atuação e produção para o ensino da leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. et al. (orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 93-102. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-07.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93**, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/dec1093.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8460**, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 519**, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 de abril de 1997, Seção 1, p. 8519.

BRASIL. **Programa “Toda criança na escola”**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000686.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1442**, Institui o Plano Nacional do Livro e Leitura de 10 de Agosto de 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2006&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=128>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 9**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnla.pdf. Acesso em 14 dez. 2023.

BRASIL. **Histórico**. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 02. out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.559**, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. **PORTARIA MEC nº 867**, de 4 de julho de 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqBJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 09 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação - MEC, dez. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 142**, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.696**, de 12 de julho de 2018. Instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita. 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm. Acesso em: 24 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Brasília. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição: 70-A. Seção: 1 – Extra, p. 15, 11 de abril de 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 78, p. 181, 24 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). **Matrizes**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 221-246, 2009. <https://www.redalyc.org/pdf/1430/143012791011.pdf> . Acesso em: 16 out. 2022.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama? **Revista Aprender Juntos**, São Paulo, p. 14- 41, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zila Versiani. **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 77 – 92.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura. **Revista Leitura: teoria & prática**, Campinas, SP, ano 20, n.39, p.16-30, out. 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Literatura: conhecimento e compromisso com a liberdade. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 27, n. 53, p. 17-23, jun. 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1619>. Acesso em: 03 abr. 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura** - biblioteca e formação. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Máximas impertinentes. **Na ponta do lápis**, São Paulo, ano XII, n. 27. p. 32–39, jul. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf> . Acesso em: 09 mar. 2023.

BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção**. Uma antropologia das culturas contemporâneas. 1995. 276 f. Tese (Doutorado) – Instituto, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23620/2/Silvia%20Helena%20Sim%C3%B5es%20Borelli%20-%20TD%201995.pdf> . Acesso em 19 ago. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BUNZEN, Clécio Júnior. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira De Alfabetização**, São Paulo, v 1., n 10., p. 44-51, 2020.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

CAMARGO, Luís. A imagem na obra lobatiana. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro**: obra infantil. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 33 – 50.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 171 – 193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4208284/mod_resource/content/1/antonio-candido-o-direito-a-leitura.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. 2. reimpressão. São Paulo: Cia. de Bolso, 1981.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. A priorização da família na agenda da política social. In: **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 11-21.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. Introdução. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

CECCANTINI, João Luís (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. 1. ed. São Paulo/Assis: Cultura Acadêmica/ANEP-Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2004.

CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (orgs.). **Narrativas juvenis**: outros modos de ler. São Paulo/Assis: UNESP/ANEP, 2007.

CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs.). **Monteiro Lobato e o leitor de hoje**. São Paulo/Assis: Cultura Acadêmica/ANEP, 2008.

CECCANTINI, João Luís. De raro poder fecundante: Lobato editor. In: CECCANTINI, João Luís; Lajolo, Marisa (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro**: obra infantil. São Paulo: Editora Unesp, 2009a. p. 67-84.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Mediação de Leitura** – Discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009b.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. Leitura e leitores 'populares' da renascença ao período clássico. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). **História da Leitura no Mundo Ocidental 2**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. Leituras Populares. In: Nome dos organizadores. **Formas e Sentido** – Cultura Escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João. Cezar, Castro. (org.). **A força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011. p. 21- 54.

CHARTIER, Roger. Ler sem livros. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.32, número temático, p. 6-17, dez. 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria-análise-didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, João Batista. **Proler: um estudo sobre a sua implantação**. 2011. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/402630/per402630_2009_00129.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.

COLASANTI, Marina. **Não Conta pra Mim**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2020/10/nao-counta-pramim.html?m=1>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CURCINO, Luzmara. Princípios de não-homologia entre o verbo e a imagem: breve análise de uma estratégia de escrita da mídia. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1398-1407, 2011. Disponível em: http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el_vol.40_n.3_Integra.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.

CURCINO, Luzmara. Suporte e sentido: questões de leitura e análise do discurso. In: GREGOLIN, Maria. Rosário. et al. [orgs.]. **Análise do discurso e semiologia: problematizações contemporâneas**. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 189-205.

CURCINO, Luzmara. O enunciado na arquitetura foucaultiana do discurso: uma análise do processo de remanência de enunciados da mídia. In: FERNANDES, Cleudemar. Alves; CONTI, Maria. Aparecida; MARQUES, Welisson. (orgs.). **Análise do discurso & Semiologia**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 163-171

CURCINO, Luzmara. Imprensa e discursos sobre a leitura: representações dos presidentes FHC, Lula e Dilma como leitores. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v.15, n. 16, p. 223-243, set. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2223>. Acesso em: 04 mar.2023

CURCINO, Luzmara. A leitura como requisito na política: do elogio ao escraço. **Revista Linguagem**, São Carlos, v. 32, n.1, p. 18-28, 2019a.

CURCINO, Luzmara. O que se ensina quando se ensina a ler: discursos sobre a leitura e sua incidência sobre as práticas de ensino e de formação dos sujeitos em nossa sociedade. **Educação e Literatura: saberes, cultura e leitura**, Sinop, v. 10, n. 1, p. 648-663, jan./jul. 2019b.

CURCINO, Luzmara. Conheceréis a verdade e a verdade vos libertará: Livros na eleição presidencial de Bolsonaro. **Discurso & Sociedad**, Barcelona, v. 13, n. 3, p. 468-494, 2019c. Disponível em: <http://www.dissoc.org/es/ediciones/v13n03/DS13%283%29Curcino.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

CURCINO, Luzmara. Infames e penetras no universo da leitura: princípios da arqueologia foucaultiana em uma análise de discursos sobre essa prática. **Moara**, Pará, v. 1, n. 57, p. 74-91, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/8874>. Acesso em: 01 set. 2021.

CURCINO, Luzmara. Leitores orgulhosos, Leitores envergonhados: as emoções em discursos sobre a leitura. **Álabe - Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura. Red Internacional de Universidades Lectoras**. Espanha, v. 2, n. 25, p. 15 – 32, 2022. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7695>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CURCINO, Luzmara; PEREIRA, Thiago Augusto Carlos. Usos da Leitura e Populismo: os livros e a eleição de Bolsonaro. In: ROITMAN, Malin et al. (orgs.). **The New Challenges of Populist Discourses in Romance Speaking Countries**. Stockholm: Stockholm University Press, 2023. p. 55-73. Disponível em: <https://www.stockholmuniversitypress.se/site/books/e/10.16993/bcj/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

CURCINO, Luzmara; VARELLA, Simone Garavello; OLIVEIRA, Jéssica de. Discursos sobre leitores e leitura: suas representações simbólicas como tema de pesquisas [Apresentação]. **Revista Línguas(agem)**, São Carlos, v. 32, n., p. 01 – 04, dez. 2019. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/654>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CURCINO, Luzmara; FANCIO, Adriana Cícera Amaral. De novo essa mesma história... uma análise de representações do leitor popular no programa Conta pra Mim. **Revista Linha Mestra**, Campinas, v.15., n. 45, p. 23-33, dez. 2021. <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/898> .Acesso em: 04 de Mar. 2023.

CURCINO, Luzmara; PEREIRA, Thiago Augusto Carlos. Livros, política e populismo: a ‘nova’ direita brasileira e seus *best sellers*. In: MARQUES, Maria Aldina; SOUSA et al. (orgs.). **Populismo(s) e suas linguagens**. Famicão: Editora Humus/CEHUM, 2022. p. 191-216. Disponível em:

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/81320/1/Populismos%20e%20suas%20linguagens_DIGITAL.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

CRUVINEL, Maria de Fátima. Leitura literária: provocações para pensar o contexto escolar. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, n. 9, p. 25-37, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19620>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CRUZ, Juliana Moura da; CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. Série Vaga-Lume: um estudo da recepção. **Building the Way: revista do curso de Letras da UnU-Itapuranga**, Itapuranga, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19620>. Acesso em: 29 jul. 2023.

DALLA-BONA, Elisa Maria; SOUZA, Renata Junqueira de. Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 7-17, nov./dez. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/BdyBYHgMZDWSkNRDbBhbzPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da História cultural francesa**. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o programa “toda criança na escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002.

DE PIETRI, Émerson; SANTANA, Luciene de Cássia de. Formação de leitores em Salas de Leitura: diretrizes oficiais, saberes docentes e contextos sociais. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 38, n. 80, p. 13-27, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2020v38n80p13-27>. Acesso em: 04 abr. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61 – 77.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987. p.161-218.

FANCIO, Adriana Cícera Amaral. **O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil**: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365–392, 2011.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Imagens de Leitura na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira**. 2005. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais15/index.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FIGUEIREDO, Luciana Araújo. **A criança negra na literatura brasileira**: uma leitura educativa. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

FRANZ, Marie Louise Von. **A interpretação dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, James Deam Amaral. Aula de Língua Portuguesa – (re) descobrindo trajetos e desvios. **Rev. RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 903-923, 2015.

FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso. A educação da ralé. In SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

FROMM, Erich. **A linguagem esquecida**: uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FONSECA, Ana Daniela Tavares da. **Representações da Sexualidade na obra de Ana Saldanha**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado) –Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10310/1/dissertação.pdf> Acesso em: 06 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Liliân Alves. A mirada interna nas tramas das literaturas para crianças e jovens. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Liliân Alves; OLIVEIRA-IGUMA, Andréia de. (orgs.). **Espiar pra dentro**: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.10, n. 2, p.357-363, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2005.v10n2/357-363/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 33-43, 2022.
Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/586>. Acesso em: 09 de Mar. 2024.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **As fadas tinham ideias**: estratégias discursivas e produção de sentidos. 1988. Xxx f. Tese (Doutorado)- Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1988.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Oh, bendito o que semeia livros, livros à mão cheia! Letramento, pandemia e exclusões sociais no Brasil. **Heterotópica**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 64- 89, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/59032>. Acesso em: 5 mar. 2023.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil, país multilíngue. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, 2005.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Contos de fadas e infância(s). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 107-126, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/22976/13260>. Acesso em: 27 ago. 2023.

HUECK, Karin. **O lado sombrio dos contos de fadas**: a origem sangrenta das histórias infantis. Rio de Janeiro: HaperCollins, 2023.

HOFBAUER, Andreas. Ideologia do branqueamento: racismo à brasileira. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 6., 2000, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, PT: Universidade do Porto, 2000. p. 07– 12.

HOFLING, Eloísa. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30 - 41, nov. 2001.

INDURSKY, Freda. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, n. 19, p. 117-122, jul./dez., 1990.

KERSCH, Dorotea. Aula de Português: percepções de alunos e professores. **Caleidoscópio** v. 7, n. 1, p. 49-61, jan/abr 2009.

KHALIL, Marisa Gama. **Por uma arqueologia do leitor**: perspectiva de estudo da constituição do leitor na narrativa literária. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 14 abr. 2019.

LAJOLO, Marisa.; Circulação e consumo do livro infantil brasileiro. **Remate de Males**, v. 01, p. 57-78, 1987.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3ed São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERNAM, Regina. **Literatura Infantil Brasileira História e Histórias**. 6. ed. Cidade: Editora Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa; Literatura infantil brasileira e estudos literários. Dossiê: literatura infantojuvenil. **Estud. Lit. Bras. Contemp**, v., n. 36, p. 97-110, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/4Jd4BDqVFQVQLzNykYnYPpQ/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2023.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: Editora PUCPress, 2017.

LERNER, Délia. **Ler escrever na escola, o real, o possível e o necessário**. Tradução Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Editora, 2008.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUFT, Gabriela; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. A nova leitura literária infantil e juvenil no contexto dos centros culturais multimídiais. **Revista Língua e Literatura**, v. 10, n. 14, p. 67-83, jul, 2007. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalingueliteratura/article/viewFile/75/142> . Acesso em: 5 mar. 2023.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. **O Brasil e a Lógica Racial**: Do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicol. clin.**, [online], v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v30n2/05.pdf> . Acesso em: 14 mar. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARIANI, Bethania. “Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil”. In: ORLANDI, Eni (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007.

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

MARQUES NETO, José Castilho. Livro e Biblioteca em tempos sombrios. In: FERREIRA, Maria Mary (org.). **Livro, leitura e bibliotecas em tempos sombrios**. São Luís: EdUFMA, 2017. p. 31-54.

MASSAUD, Moisés. **A criação literária**: Prosa I. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MENDONÇA, Cátia Toledo. **À sombra da vaga-lume**: análise e recepção da série vaga-lume. 2007.305 f. Tese (Doutorado) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/13438>. Acesso em: 06 ago. 2023.

MONT'ALVERNEE, Rosana. “João e Maria”. **Coleção Conta pra Mim**. Organizado por Ministério da Educação - MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília: MEC/Sealf, 2020.

MORAIS, Lucimara Gomes Oliveira de. **Políticas de leitura**: a gestão do Programa Federal Literatura em minha casa. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado) –Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876/1994)**. São Paulo: Editora Unesp/Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez.2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 5 mar. 2023.

NEGRONI, Maria Marta García. Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 45, p. 61-82, jan./jun. 2009.

CETIC, NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **92 milhões de brasileiros acessam a internet apenas pelo telefone, aponta TIC Domicílios 2022**. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet-apesas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

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

OLIVEIRA, Jessica de; CURCINO, Luzmara; RODRÍGUEZ, Marta Neira. Dom Quixote e sua saga editorial: uma análise comparada de adaptações galegas e brasileiras para o público infantil. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 57, p. 195-214, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/63727> . Acesso em: 4 mar. 2023.

ORLANDI, Eni. **Terra à Vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1990.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Unicamp: Campinas-SP, 2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Pontes: Campinas-SP, 2012.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Pontes: Campinas, SP, 2015.

OLIVEIRA, Jéssica de; CURCINO, Luzmara. A ilustração em adaptações do quixote: desafios e delicadezas na arte de enunciar por imagens para o público infantil. **Revista Leia Escola**, v. 21, n. 1, p. 59-76, abr. 2021.

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

PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção. In: BAPTISTA, Monica Correia et al.(org.). **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. p. 157-180. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediaco.es.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PERROTTI, Edmir. **Texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PETRINI, João Carlos. **Pós-modernidade e família**. Bauru: EdUSC, 2003.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução Manuel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PIETRI, Émerson de. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 57.1, p. 523-550, jan./abr. 2018.

PIETRI, Emerson de. O (não) lugar da alfabetizadora em proposições pedagógico-curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental. **Raído**, v. 16, n. 40, p. 161–189, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/16380>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PFEIFFER, Claudia. Castellanos **Políticas públicas: Educação e linguagem**. Cad. Est. Ling., Campinas, v. 53, n 2. p.149-155, jul./dez. 2011. Disponível em< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984/4706>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o Programa Conta Pra Mim. **Caderno de Letras**, n. 38, p. 151-167, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/19827>. Acesso em: 19 mar. 2023.

RAMALHETE, Mariana Passos; STEN, Samira da Costa. Até que fim levaram todas as cores? As imagens que uma política conta pra nós. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 152-166, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33703>. Acesso em: 02 mar. 2023.

RAMOS, Ana Margarida. “Saindo do Armário – Literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade”. **Forma Breve**, n. 7, p. 295-314, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/89312>. Acesso em: 02 mar. 2023.

RAMOS, Ana Margarida; FONSECA, Ana Daniela. Tendências da literatura juvenil contemporânea: os temas fraturantes na obra de Ana Saldanha. **LITERARTES**, n. 4, p. 89-106, 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/literartes/article/view/89312/107522> . Acesso em: 6 mar. 2023.

REIS, Daiana da Rocha; ASSIS, Vivianny Bessão de. Era uma vez um conto: permanências e rupturas dos contos clássicos na escola. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-16, jan./dez. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Editora Global, 2018.

RÖHRIG, Christine. **Coletânea Contos maravilhosos infantis e domésticos de Jacob e Wilhelm Grimm**. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROTTA, Ivanise Maria. **Programa Brasil Alfabetizado/2003: análise dos resultados de alfabetização de um grupo de professores – experiência da SEMED – Campo Grande/MS**. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores) –Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

SANTOS, Claudefranklin Monteiro; OLIVA, Terezinha Alves de. As multifaces de “Através do Brasil”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p.101-121, 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/cGTzMV7Vgs63Jgpzp9r8RjJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Marcia. Cristina. Xavier. **Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) –Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura & Realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Conferências sobre a leitura**. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Fapesp, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Reflexões sobre leitura via tirinha de jornal**. Campinas, SP: Edições leitura crítica, 2015.

SILVA, Elizania Bruno Prado da; SILVA, Eliane Damasceno da; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no entretempo 2018 a 2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 733-749, mai./ago. 2021.

SILVA, Isabel de Oliveira et al. A escola na ausência da escola: reflexões das crianças durante a pandemia. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 42, n. 118, p. 270-282, set./dez. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xjdtfrfz7gkfkpcpw4jdzhsb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, Márcia Cabral da; SOARES, Josiane de Souza. Literatura Infantil brasileira: produção acadêmica. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 42, p. 327-341, jan/abr. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19735/14224>
Acesso em: 17 mar. 2023.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria. Helena. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III: século XX. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 257 – 277.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOARES, Isabel Cristina Gomes. **Programas Nacionais de Leitura no Brasil: o PROLER e o PRÓ-Leitura (1995-2000)**. 2002. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SOUZA, Loide Nascimento de. Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. 1 reimpressão. São Paulo: Editora Unesp/IMESP, 2009. p. 103-109

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

TURCHI, Maria Zaira. Tendências atuais da literatura infantil brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS, 11., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Editora, 2008. Disponível: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/MARIA_TURCHI.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

VARELLA, Simone Garavello. **Os discursos incentivadores da leitura: uma análise de campanhas contemporâneas em prol dessa prática**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

VARELLA, Simone Garavello. **A promoção da leitura: discursos e práticas de seu incentivo no Brasil**. 2018. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VARELLA, Simone Garavello; CURCINO, Luzmara. “Pelo amor de Deus, ensine alguém a ler”: o Mobral e o conclave ao incentivo à leitura. In: SOARES, Thiago Barbosa; CUTRIM, Ilza Galvão; BUTTURI, Atílio (orgs.). **Mídia, Linguagem e Sociedade: espaços, corpos e vozes na atualização da resistência**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 163-184.

VARELLA, Simone Garavello; CURCINO, Luzmara. Liga Brasileira contra o Analfabetismo: uma análise discursiva de sua ‘cruzada’ em prol da leitura. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão-SC, v. 22, n. 1, p. 53-64, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-220104-10620>. Acesso em: 17 mar. 2023.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Universidade Federal do Paraná, 2009.

VYGOTSKY, Levy. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WARNER, Marina. **Da fera à loira**. Sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

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

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ANEXOS**ANEXO Nº 1**

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO-LEI Nº 93, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1937.

Cria o Instituto Nacional do Livro.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição.

DECRETA:

Art. 1º O Instituto Cairú fica transformado em Instituto Nacional do livro.

Parágrafo único. O Instituto Nacional do Livro terá a sede de seus Trabalhos no edifício da Biblioteca Nacional.

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro;

a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;

b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;

c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;

d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.

Art. 3º O Instituto Nacional do Livro será superintendido por um diretor nomeado em comissão, com os vencimentos equivalentes ao padrão N.

Art. 4º O Instituto Nacional do Livro terá, além dos serviços gerais de administração, três secções técnicas e um Conselho de Orientação.

Art. 5º As três secções técnicas se denominarão Secção de Enciclopédia e do Dicionário, Secção das Publicações e Secção das Bibliotecas, cabendo à primeira as funções da letra *a*, à segunda as funções das letras *b* e *c* e à terceira as funções da letra *d*, do art. 2º deste decreto-lei.

§ 1º Cada secção será dirigida por um chefe.

§ 2º Os chefes de secção, bem como todo o demais pessoal do Instituto Nacional do Livro serão admitidos na forma do decreto n. 871, de 1 de junho de 1936.

Art. 6º Ao Conselho de Orientação caberá elaborar o plano de organização da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional, bem como dar parecer sôbre as medidas que devam ser tomadas para que os objetivos do Instituto Nacional do Livro sejam conseguidos.

§ 1º O Conselho de Orientação será composto de cinco membros, nomeados pelo Presidente da República.

§ 2º A função de membro do Conselho de Orientação será gratuita e constituirá serviço público relevante.

§ 3º O Conselho de Orientação funcionará na sede do Instituto Nacional do livro.

§ 4º Tomará parte nas discussões do Conselho de Orientação o diretor do Instituto Nacional do Livro, e funcionará como seu secretário, podendo igualmente discutir as matérias, o chefe da Secção da Enciclopédia e do Dicionário.

§ 5º Nenhuma reunião do Conselho de Orientação se realizará sem que para a mesma sejam convocados o diretor do Instituto Nacional do Livro e o chefe da Secção da Enciclopédia e do Dicionário.

Art. 6º As publicações do Instituto Nacional do Livro não serão distribuídas gratuitamente senão às bibliotecas públicas a êle filiadas, mas se colocarão à venda em todo o país por preços que apenas bastem para compensar total ou parcialmente o seu custo.

Art. 7º O Poder Executivo baixará o regulamento do Instituto Nacional do Livro.

Art. 8º Este decreto-lei entrará em vigor no dia 1 de janeiro de 1938, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1937, 116 da Independência e 49º da República.

GETÚLIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm. Acesso em: 19 fev. 2023

ANEXO Nº 2**LEGISLAÇÃO****Legislação Informatizada - DECRETO-LEI Nº 1.006, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1938
- Publicação Original****DECRETO-LEI Nº 1.006, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1938**

Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Parágrafo único. Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei, mas é dever dos professores orientar os alunos, afim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.

Art. 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação, para que sejam adotados no ensino preprimário, primário, normal, profissional e secundário.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas preprimárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei.

Parágrafo único. A direção das escolas normais, profissionais e secundárias, sejam públicas ou particulares, não poderão, relativamente ao ensino desses estabelecimentos, praticar os atos vedados no presente artigo.

Art. 6º É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolares.

Parágrafo único. Fica vedado o ditado de lições constantes dos compêndios ou o ditado de notas relativas a pontos dos programas escolares.

Art. 7º Um mesmo livro poderá ser adotado, em classe, durante anos sucessivos. Mas o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso.

Art. 8º Constitui uma das principais funções das caixas escolares, a serem organizadas em todas as escolas primárias do país, com observância do disposto no art. 130 da Constituição, dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo.

CAPÍTULO II

DA COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 9º Fica instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático.

§ 1º A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão a função por designação do Presidente da República, e serão escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas.

§ 2º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático não poderão ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editora do país ou do estrangeiro.

§ 3º Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático perceberão, por sessão a que comparecerem, a diária de cem mil réis, limitado, porém, a um conto de réis, o máximo dessa vantagem em cada mês.

Art. 10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento) favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e) editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos) cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Art. 11. O expediente administrativo da Comissão Nacional do Livro Didático ficará a cargo de uma secretaria, que será dirigida por um secretário, designado pelo Ministro da Educação, dentre os funcionários efetivos de seu Ministério.

Parágrafo único. Todo o demais pessoal, efetivo ou extranumerário, da Secretaria da Comissão Nacional do Livro Didático será constituído na forma da lei.

CAPÍTULO III

DO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 12. A autorização para uso do livro didático será requerida pelo interessado, autor ou editor, importador ou vendedor, em petição dirigida ao Ministro da Educação, à qual se juntarão três exemplares da obra, impressos ou dactilografados, acompanhados, nesta última hipótese, de uma via dos desenhos, mapas ou esquemas, que da mesma forem parte integrante.

Parágrafo único. É vedado aos membros da Comissão Nacional do Livro Didático requerer autorização para uso de obras de sua autoria.

Art. 13. As petições de autorização serão encaminhadas à Comissão Nacional do Livro Didático, que tomará conhecimento das obras a examinar, segundo a ordem cronológica de sua entrada no Ministério da Educação.

§ 1º Com relação a cada obra, a Comissão Nacional do Livro Didático proferirá julgamento, mencionando os motivos precisos da decisão e concluindo pela outorga ou recusa da autorização de seu uso.

§ 2º A Comissão Nacional do Livro Didático poderá, na sua decisão, indicar modificações a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso. Nesta hipótese, deverá a obra, depois de modificada, ser novamente submetida ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para decisão final.

§ 3º Do julgamento não unânime da Comissão Nacional do Livro Didático, caberá recurso para o Ministro da Educação, que dele decidirá, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

§ 4º Resolvida a matéria por qualquer das formas dos parágrafos interiores, será a solução publicada, e comunicada ao interessado. A publicação e a comunicação de que a obra teve o uso autorizado farão menção do número do registro de que trata o art. 17 desta lei.

Art. 14. Quando a Comissão Nacional do Livro Didático autorizar o uso de um livro, à vista de originais dactilografados, deverá formular ao autor ou ao editor recomendações quanto à sua impressão.

Parágrafo único. Depois de impresso, deverá o livro ser submetido novamente ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para as necessárias verificações.

Art. 15. Sempre que a Comissão Nacional do Livro Didático julgar conveniente, poderá solicitar o parecer de especialistas a ela estranhos, para maior elucidação da matéria sujeita ao seu exame.

Art. 16. As reedições de livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado, poderão ser feitas, caso não incluam importantes adições ou alterações, independentemente de nova petição, mas deverão ser comunicadas à Comissão Nacional do Livro Didático; caso sejam nelas incluídas tais adições ou alterações, a petição de nova autorização deverá ser feita, na forma desta lei.

Art. 17. De cada livro, cujo uso for autorizado, fará a Comissão Nacional do Livro Didático, registo especial, devidamente numerado, de que constem todas as indicações a ele relativas. inclusive um sumário de sua matéria.

Art. 18. O Ministério da Educação fará publicar, no "Diário Oficial", em janeiro de cada ano, a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos do ensino, e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores.

Parágrafo único. A menção de cada livro será acompanhada de todas as indicações a que se refere o art. 17 desta lei.

Art. 19. Os livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei, deverão conter na capa, impresso diretamente ou por meio de etiqueta, os seguintes dizeres: Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação. Em seguida, entre parentesis, declarar-se-á ainda o número do registo feito pela Comissão Nacional do Livro Didático, pela maneira seguinte: (Registo n....).

CAPÍTULO IV DAS CAUSAS QUE IMPEDEM A AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;

k que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade
) do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

a que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo
) inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;

b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;

c que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais
) da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;

d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;

e que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em
) face do seu custo.

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23. Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei.

Art. 24. Não poderá ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa.

CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 25. A partir de 1 de janeiro de 1940, será vedada a adoção de livros didáticos de autoria do professor, na sua classe, do diretor, na sua escola, e de qualquer outra autoridade escolar de caráter técnico ou administrativo, na circunscrição sobre que se exercer a sua jurisdição, salvo se esse livro for editado pelos poderes públicos.

Art. 26. Fica proibida a prática de atos da propaganda favorável ou contrária a determinado livro didático, dentro das escolas.

Parágrafo único. A proibição deste artigo não impede que autores, editores e livreiros, ou representantes seus, remetam exemplares de obras de uso autorizado, bem como circulares, prospectos ou folhetos explicativos sobre as mesmas, aos professores, ou aos diretores das escolas.

Art. 27. É vedado a professores ou a quaisquer outras autoridades escolares de caráter técnico ou administrativo tornarem-se agentes ou representantes de autores, editores ou livreiros, para venda ou propaganda de livros didáticos, ainda que tais atos se pratiquem fora das repartições ou estabelecimentos em que trabalhem.

Art. 28. Uma vez autorizado o uso de um livro didático, o preço de sua venda não poderá ser alterado, sem prévia licença da Comissão Nacional do Livro Didático.

Art. 29. Serão impostas as seguintes penalidades;

- a* ao autor ou editor que, violando a disposição da segunda parte do art. 16 desta lei, fizer) constar do livro didático, a declaração de uso autorizado e a todo aquele que incluir essa declaração em livro cujo uso não tenha sido autorizado, ou violar o disposto nos arts. 26 e 28 desta lei, a multa de um conto de réis a cinco contos de réis;
- b* aos infratores da proibição constante do parágrafo único do art. 5º, ou dos arts. 25 e 27) desta lei, e ainda aos diretores das escolas preprimárias ou primárias e aos professores das escolas normais, profissionais ou secundárias, que, a partir de 1 de janeiro de 1940, admitirem no ensino de sua responsabilidade, livros didáticos de uso não autorizado, a multa de cem mil réis a dois contos de réis. Se não forem empregados públicos, ou, se o forem, a suspensão por quinze a sessenta dias.

§ 1º Nas reincidências, serão os infratores punidos com o dobro da multa, nos casos da alínea *a* deste artigo.

§ 2º A reincidência, nos casos da alínea *b* deste artigo, acarretará aos responsáveis a exoneração do cargo ou função que ocuparem.

Art. 30. As penalidades de que trata o artigo anterior serão aplicadas, com relação aos particulares e aos empregados públicos federais, pelas autoridades federais, e, com relação aos empregados públicos estaduais e municipais, respectivamente pelas autoridades estaduais e municipais.

Art. 31. As autoridades federais, estaduais e municipais, prestarão umas as outras o necessário auxílio para a perfeita vigilância do cumprimento desta lei.

Art. 32. Da imposição de uma penalidade por qualquer autoridade federal, estadual ou municipal, caberá recurso, uma vez, para a autoridade imediatamente superior, se a houver, dentro do prazo de vinte dias contados da data da respectiva comunicação à parte interessada.

Art. 33. Será proibido o funcionamento do estabelecimento particular de ensino que não determinar o afastamento dos responsáveis pela reincidência nos casos da alínea *b* do art. 29 desta lei.

Art. 34. Será apreendida a edição dos livros didáticos, que contiverem a declaração de uso autorizado pelo Ministério da Educação, sem que essa autorização tenha sido concedida.

Art. 35. Verificando que, apesar de não ter o uso autorizado, circula no país livro didático, que, por incidir numa ou mais das hipóteses previstas nos arts. 20 e 21 desta lei, seja manifestamente pernicioso à formação espiritual da infância ou da juventude, a Comissão Nacional do Livro Didático, em exposição circunstanciada, o denunciará ao Ministro da Educação, o qual, aceitos os fundamentos da denúncia providenciará a apreensão da respectiva edição.

Art. 36. Aos livros didáticos escritos na língua nacional, editados até a data da publicação da presente lei, não será negada a autorização de uso, pelo fato de não adotarem a ortografia oficial.

Parágrafo único. Todavia, a partir de 1 de janeiro de 1941, não poderão ser usadas, nos estabelecimentos de ensino de todo o país, livros didáticos escritos na língua nacional, que não adotarem a ortografia oficial, sob pena de apreensão, a ser mandada fazer pelo ministro da Educação.

Art. 37. Os exemplares de livros didáticos, impressos ou datilografados, e os desenhos, mapas ou esquemas, de que trata o art. 12 desta lei, não são sujeitos ao selo previsto no n. 60, da tabela B, que acompanha o regulamento aprovado pelo Decreto n. 1.137, de 7 de outubro de 1936.

Art. 38. As despesas decorrentes da execução desta lei correrão, em 1939, por conta dos recursos constantes da sub-consignação 26, da verba 3, do orçamento do Ministério da

Educação já decretado para aquele exercício.

Art. 39. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação no "Diário Oficial", e será divulgada pelos órgãos oficiais dos governos dos Estados e do Território do Acre.

Art. 40. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1938, 117º da Independência e 50º da República.

GETÚLIO

VARGAS

Gustavo Capanema

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/01/1939

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/1/1939, Página 277 (Publicação Original)

Coleção de Leis do Brasil - 1938, Página 350 Vol. 4 (Publicação Original)

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 de abr. 2024.

ANEXO Nº 3**LEGISLAÇÃO**

DECRETO-LEI Nº 8.460, DE 26 DE DEZEMBRO DE 1945

Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I**DA ELABORAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO**

Art. 1º É livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos, salvo daqueles total ou parcialmente escritos em língua estrangeira, quando destinados a uso de alunos nas escolas primárias.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são consideradas livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Art. 3º A partir da data a ser fixada pelo Ministro da Educação e Saúde, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas primárias, normais, profissionais e secundárias, em todo o território nacional.

Parágrafo único. Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei; mas é dever dos professores orientar os alunos, a fim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.

Art. 4º Os livros didáticos editados pelos poderes públicos não estarão isentos da prévia autorização do Ministério da Educação e Saúde para que sejam adotados no ensino primário, normal, profissional e secundário.

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um

só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.

Parágrafo único. A direção das escolas primárias, normais profissionais e secundárias, sejam públicas ou particulares, não poderá, relativamente, praticar os atos vedados no presente artigo.

Art. 6º É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, desde que seja observada a orientação didática dos programas escolares, ficando vedado, porém, o ditado de lições constantes dos compêndios ou o de notas relativas a pontos dos programas.

Art. 7º Um mesmo livro poderá ser adotado, em classe, durante anos sucessivos; mas o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso.

Art. 8º Constitui uma das principais funções das caixas escolares das escolas primárias, dar às crianças necessitadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo.

Art. 9º A publicação oficial de livros didáticos, para uso nos estabelecimentos de ensino do país, será atribuição do instituto nacional do Livro, segundo a regulamentação que fôr estabelecida.

CAPÍTULO II DA COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 10. Para os efeitos desta lei funcionará no Ministério da Educação e Saúde, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático.

Art. 11. A Comissão Nacional do Livro Didático compor-se-á de quinze membros, nomeados pelo Presidente da República, escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral.

Parágrafo único. Os membros da Comissão Nacional do Livro Didático não poderão ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editora do país ou do estrangeiro.

Art. 12. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento
 -) favorável ou contrário a autorização de seu uso;

- b) estimular a produção e orientar a importação de livros
 -) didáticos;

- c indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser
-) traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país.

Art. 13. A Comissão Nacional do Livro Didático funcionará por meio de sub-comissões especializadas, que se reunirão e decidirão separada e independentemente.

Parágrafo único. A coordenação dos trabalhos da Comissão Nacional do Livro Didático ficará a cargo de um presidente, que será designado pelo Ministro de Estado, dentre os membros da Comissão.

Art. 14. Poderá o Ministro da Educação e Saúde designar comissões especiais de três ou cinco membros para proceder ao exame e julgamento dos livros didáticos cuja matéria não seja da especialidade das sub-comissões referidas no artigo anterior.

Parágrafo único. Quando se trate de livro didático, de autoria, seja no todo ou em parte, de algum membro da Comissão Nacional do Livro Didático, procederá o Ministro na forma estabelecida no art. 25.

Art. 15. Os membros da Comissão, Nacional do Livro Didático perceberão, a título de gratificação, cinquenta cruzeiros por sessão a que comparecerem, limitado o pagamento ao máximo de dez sessões por mês.

§ 1º Não poderá realizar-se, num mesmo dia, mais de uma sessão.

§ 2º Por parecer emitido sobre o valor das obras sujeitas ao seu julgamento, perceberá o relator setenta e cinco cruzeiros se se tratar de livro destinado ao ensino primário ou ao primeiro ciclo do ensino de segundo grau; e cem cruzeiros, se se tratar de livro para o colégio, ensino normal, ou de nível técnico.

§ 3º Os membros das comissões especiais, que forem designados na forma do art. 14 e seu parágrafo, perceberão, cada um, cem cruzeiros por parecer que emitirem, e, bem assim, os catedráticos designados na forma do art. 25.

Art. 16. Os serviços administrativos da Comissão Nacional do Livro Didático serão chefiados por um funcionário designado pelo Ministro da Educação e Saúde.

CAPÍTULO III

DO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 17. A autorização para uso do livro didático será requerida pelo interessado, autor ou editor, importador ou vendedor, em petição dirigida ao Ministro da Educação e Saúde, à qual se juntarão três exemplares da obra, impressos ou dactilografados, acompanhados, nesta última hipótese, de uma via dos desenhos, mapas ou esquemas, que da mesma forem parte integrante.

Art. 18. As petições de autorização serão encaminhadas à Comissão Nacional do Livro

Didático que tomará conhecimento das obras a examinar, segundo a ordem cronológica de sua entrada no Serviço de Comunicações do Ministério.

§ 1º Com relação a cada obra, a Comissão Nacional do Livro Didático proferirá julgamento, mencionando os motivos precisos da decisão e concluindo pela outorga ou recusa da autorização de uso.

§ 2º A Comissão Nacional do Livro Didático poderá, na sua decisão, indicar modificações ou correções a serem feitas no texto da obra examinada, para que se torne possível a autorização de seu uso. Nesta hipótese, poderá a obra, depois de modificada ou corrigida, ser usada, cabendo, todavia, à Comissão Nacional do Livro Didático, em qualquer tempo, declarar cassada a autorização, se as modificações ou correções recomendadas não tiverem sido devidamente realizadas.

§ 3º Resolvida a matéria por qualquer das formas dos parágrafos anteriores, será a solução publicada e comunicada ao interessado. A publicação e a comunicação de que a obra teve o uso autorizado farão menção do número do registro de que trata o art. 24 desta lei.

Art. 19. Quando a Comissão Nacional do Livro Didático autorizar o uso de um livro, à vista de originais dactilografados, poderá formular ao autor ou ao editor recomendações quanto à sua impressão.

Parágrafo único. Depois de impresso, deverá o livro ser submetido novamente ao exame da Comissão Nacional do Livro Didático, para as necessárias verificações.

Art. 20. Sempre que a Comissão Nacional do Livro Didático julgar conveniente, poderá solicitar o parecer de especialistas a ela estranhos, para maior elucidação da matéria sujeita ao seu exame.

Art. 21. As reedições de livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado, poderão ser feitas, caso não incluam importantes adições ou alterações, independentemente de nova petição mas deverão ser comunicadas à Comissão do Livro Didático; caso sejam nelas incluídas tais adições ou alterações, a petição de nova autorização deverá ser feita, na forma desta lei.

Art. 22. De cada livro, cujo uso fôr autorizado, fará a Comissão Nacional do Livro Didático registro especial, devidamente numerado, de que constem tôdas as indicações a êle relativas, inclusive um sumário de sua matéria.

Art. 23. O Ministério da Educação e Saúde fará publicar semestralmente, no Diário Oficial, a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos de ensino e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores.

Parágrafo único. A menção de cada livro será acompanhada de tôdas as indicações a que se refere o art. 22 desta lei.

Art. 24. Os livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei, deverão conter na capa, impresso diretamente ou por meio de etiqueta, os seguintes dizeres. "Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde". Em seguida, entre parêntese, declarar-se-á ainda o número do registro feito pela Comissão Nacional do Livro Didático, pela maneira

seguinte: (Registro n...).

Art. 25. Quando se tratar de autorização para uso de livro didático, de autoria, seja no todo ou em parte, de algum membro da Comissão, o Ministro da, Educação e Saúde submetê-lo-á ao parecer de dois catedráticos da especialidade, ou de disciplinas congêneres, com exercício em escolas superiores, oficiais ou reconhecidas.

§ 1º Êstes catedráticos serão escolhidos dentre uma lista organizada pelo Conselho Nacional de Educação, na qual não figurem nomes de autores de livros didáticos da disciplina, em qualquer tempo submetidos à apreciação da Comissão Nacional do Livro Didático.

§ 2º Observar-se-á, quanto ao processo de autorização, o disposto nos arts. 18 e 19 desta lei, cabendo ao Ministro resolver afinal sôbre a autorização de uso.

CAPÍTULO IV

DAS CAUSAS QUE IMPEDEM A AUTORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Art. 26. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a* que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra
) nacional;
- b* que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação
) da, violência contra o regime democrático;
- c* que envolva qualquer ofensa às autoridades constituídas, às fôrças armadas, ou às
) demais instituições nacionais;
- d* que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos
) que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e* que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao
) valor e ao destino do povo brasileiro;
- f*) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma
região do país, com relação ao das demais regiões;
- g* que incite ódio contra as raças e nações
) estrangeiras;
- h* que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais e
) raças;
- i*) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a
qualquer confissão religiosas.

- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue conta a indissolubidade dos vínculos conjugais;
- k que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou
-) desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 27. Será ainda negada autoridade de uso ao livro didático;

- a que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer
-) pelo inconveniente ou abusivo emprêgo de termos ou expressões regionais ou de gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b que apresente o assunto com erros de natureza científica ou
-) técnica.
- c que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos
-) fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacôrdo com os preceitos essenciais da higiene da visão:
- d que não traga por extenso o nome do autor ou dos
-) autores;
- e que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo
-) em face do seu custo.

Art. 28. Não se concederá autorização, para, uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua, nacional.

Art. 29. Não será autorizado o uso do livro didático que escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida por lei.

Art. 30. Não poderá ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa, ou de orientação pedagógica, considerando, porém, o que se dispõem nas letras i do art. 26, e c do art. 27.

CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 31. Fica proibida a prática de atos de propaganda favorável ou contrária a determinado livro didático, dentro de escolas e repartições públicas.

Parágrafo único. A proibição dêste artigo não impede que autores, editores e livreiros, ou representantes seus, remetam exemplares de obras de uso autorizado, bem como circulares, prospectos ou folhetos explicativos sôbre as mesmas, aos professôres, ou aos diretores das escolas.

Art. 32. É vedado a professores ou a quaisquer outras autoridades escolares de caráter técnico ou administrativo tornarem-se agentes ou representantes de autores, editores ou livreiros, para venda ou propaganda de Livros didáticos, ainda que tais atos sejam praticados fora das repartições ou estabelecimentos em que trabalhem.

Art. 33. Uma vez autorizado o uso do livro didático, o preço de sua venda não poderá ser alterado, sem prévia licença da Comissão Nacional do Livro Didático.

Art. 34. Serão impostas as seguintes penalidades:

- a* ao autor ou editor que, violando a disposição da segunda parte do artigo 21 desta lei, fizer constar do livro didático, a declaração de uso autorizado e a todo aquele que incluir essa declaração em livro cujo uso não tenha sido autorizado, ou violar o disposto nos arts. 31 e 33 desta lei a multa de mil a cinco mil cruzeiros;
- b* aos infratores da proibição constante do parágrafo único do art. 5º ou do art. 32 desta lei, e ainda aos diretores das escolas primárias e aos professores das escolas normais, profissionais ou secundárias, que, a partir da data a ser fixada, na forma do art. 3º, admitirem no ensino de sua responsabilidade, livros didáticos de uso não autorizado, a multa de cem cruzeiros a dois mil cruzeiros, se não forem empregados públicos, ou se o forem, a suspensão por quinze a sessenta dias.

§ 1º Nas reincidências, serão os infratores punidos com o dôbro da multa, nos casos da, alínea a deste artigo.

§ 2º A reincidência, nos casos da alínea b deste artigo, acarretará, aos responsáveis a demissão do cargo ou dispensa da função que ocuparem.

Art. 35. As penalidades de que trata o artigo anterior serão aplicadas, com relação aos particulares e aos servidores públicos federais, pelas autoridades federais, e, com relação aos servidores públicos estaduais e municipais, respectivamente, pelas autoridades estaduais e municipais.

Art. 36. As autoridades federais, estaduais e municipais, prestarão umas as outras o necessário auxílio para a perfeita vigilância do cumprimento desta lei.

Art. 37. Da imposição de uma penalidade por qualquer autoridade federal, estadual ou municipal, caberá recurso, uma vez, para a autoridade imediatamente superior, se a houver dentro do prazo de vinte dias contados da data da respectiva comunicação à parte interessada.

Art. 38. Será proibido o funcionamento do estabelecimento particular de ensino que não determinar o afastamento dos responsáveis pela, reincidência nos casos da alínea b do art. 34 desta lei.

Art. 39. Será apreendida, a edição dos livros didáticos que contiverem a declaração de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde sem que essa autorização tenha sido concedida.

Art. 40. Verificando que, apesar de não ter o uso autorizado, circula no país livro didático que, por incidir numa ou mais hipóteses previstas nos arts. 26 e 27 desta lei, seja, manifestamente pernicioso à formação espiritual da infância ou da juventude, a Comissão Nacional do Livro Didático, em exposição circunstanciada, o denunciará ao Ministro da Educação e Saúde, o qual, aceitos os fundamentos da denúncia, providenciará a apreensão da respectiva edição.

Art. 41. Aos livros didáticos escritos na língua nacional, editados até a data da publicação do presente decreto-lei, não será negada a autorização de uso, pelo fato de não adotarem a ortografia oficial.

Art. 42. Os exemplares de livros didáticos, impressos ou dactilografados, e os desenhos, mapas ou esquemas, de que trata o art. 12 dêste decreto-lei, não são sujeitos ao selo previsto no nº 60 da tabela B, que acompanha o regulamento aprovado pelo Decreto nº 1.137, de 7 de outubro de 1936.

Art. 43. Êste decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial, e será divulgado pelos órgãos oficiais dos govêrnos dos Estados e dos Territórios.

Art. 44. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 1945, 124º da Independência e 57º da República.

JOSÉ LINHARES

Raul Leitão da Cunha

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 28/12/1945

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/12/1945, Página 19208 (Publicação Original)

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 13 de abr. 2024.

ANEXO Nº 4**LEGISLAÇÃO****Legislação Informatizada - Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985 - Publicação Original**

Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985

Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "Educação para Todos";

Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;

Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação

DECRETA:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a

aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

Art. 5º. A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

Art. 6º. O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.

Art. 7º. O Ministro de Estado da Educação expedirá as normas que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

Art. 8º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 19 de agosto de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY
Marco Maciel

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 20/08/1985.

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/8/1985, Página 12178 (Publicação Original)
Coleção de Leis do Brasil - 1985, Página 187 Vol. 6 (Publicação Original)

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05. abr. 2024.

ANEXO Nº 5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO
PORTARIA Nº 421, DE 23 DE ABRIL DE 2020

Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do
Governo Federal.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 10 c/c art. 8º, inciso IV, do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, resolve:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Instituir o Programa Conta pra Mim, com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional.

Parágrafo único. O programa integra a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e tem como objeto a efetivação do disposto em seu art. 8º, IV bem como das disposições da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2019.

Art. 2º É considerado público-alvo do programa todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Art. 3º Para fins desta Portaria, considera-se:

I - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

II - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática;

III - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; e

IV - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização.

Art. 4º As ações do programa são voluntárias e as entregas obedecerão a critérios previamente estabelecidos pelo Ministério da Educação em cada caso.

CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Art. 5º São princípios do Programa Conta pra Mim:

- I - o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos;
- II - o incentivo ao trabalho voluntário para a realização de atividades ou para a participação de projetos voltados à promoção das práticas de literacia familiar;
- III - a integração e cooperação entre sociedade civil, escolas, redes educacionais e todas as esferas governamentais com vistas ao sucesso de iniciativas relativas à literacia familiar;
- IV - a fundamentação de suas ações em evidências científicas e em práticas exitosas nacionais e internacionais; e
- V - a priorização de famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Art. 6º São objetivos do Programa Conta pra Mim:

- I - sensibilizar toda a sociedade quanto à importância de se cultivar a leitura em família;
- II - oferecer orientações acerca das melhores práticas de literacia familiar;
- III - incentivar o hábito de leitura na população;
- IV - encorajar pais a se engajarem na vida escolar dos filhos;
- V - impactar positivamente a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes fases e etapas;
- VI - fomentar a promoção e a divulgação das práticas de literacia familiar em escolas e sistemas de ensino; e
- VII - incentivar o aprimoramento e a divulgação de conhecimentos científicos sobre o tema da Literacia Familiar.

CAPÍTULO III DAS DIMENSÕES DO PROGRAMA

Art. 7º O Programa Conta pra Mim contemplará as seguintes dimensões:

- I - promoção de campanhas e eventos de divulgação e sensibilização sobre a importância da literacia familiar;
- II - produção e difusão de materiais de orientação acerca de práticas de literacia

familiar;

III - condução de projetos de literacia familiar buscando, sempre que possível, a execução de ações e programas intersetoriais;

IV - fomento e promoção de pesquisa científica acerca de literacia familiar e seu impacto sobre aquisição de numeracia e literacia; e

v - Apoio e fomento a iniciativas e projetos regionais e locais afetos à literacia familiar.

Art. 8º As campanhas e eventos de incentivo ao engajamento das famílias em práticas de leitura e literacia emergente serão conduzidas pelo Ministério da Educação por meio da mobilização de diferentes veículos de divulgação.

Art. 9º Serão ofertados materiais de orientação, cursos, atividades e outros recursos com vistas a instituir e facilitar práticas de literacia por parte das famílias.

Parágrafo único. A oferta de cursos a que diz respeito o caput será operacionalizada preferencialmente na modalidade a distância.

Art. 10. As ações e projetos desenvolvidos no âmbito do programa buscarão a colaboração de entidades e organizações governamentais e da sociedade civil.

Art. 11. O Ministério da Educação irá propor o estabelecimento e incentivo de linhas de pesquisas relacionadas ao tema da literacia familiar com o objetivo de estabelecer, consolidar e desenvolver essa prática no Brasil.

Art. 12. O Ministério da Educação incentivará a adesão dos municípios às iniciativas de literacia familiar de seus respectivos estados, bem como apoiará os programas locais sobre o tema.

CAPÍTULO IV

DA EXECUÇÃO E MONITORAMENTO DO PROGRAMA

Art. 13. O Ministério da Educação poderá apoiar iniciativas locais e regionais de desenvolvimento de literacia familiar, por meio da disponibilização de materiais de orientação, capacitações e outros recursos, materiais e financeiros, que venham a ser necessários.

Art. 14. O Ministério da Educação poderá conduzir, estimular ou fomentar a implementação de projetos piloto para posterior expansão ou para sua assunção pelas autonomias locais.

Art. 15. As diferentes ações do Programa Conta pra Mim serão implementadas por meio de atos do Secretário de Alfabetização.

Art. 16. O monitoramento do programa será conduzido com vistas à adaptação de sua execução ou ao aprimoramento de seus ciclos futuros.

CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES

FINAIS

Art. 17. Os casos omissos serão dirimidos pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação.

Art. 18. Esta portaria entra em vigor em 4 de maio de 2020.

ABRAHAM WEINTRAUB

Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 27 de set. 2021.

ANEXO Nº 6**VERSÃO 1- Tradução do conto por Christine Röhrig****João e Maria**

Diante de uma grande floresta vivia um lenhador que não tinha nada para mastigar nem para lascar e mal conseguia o pão diário para alimentar a esposa e os dois filhos, “João e Maria”. Certo dia, ele não conseguiu arranjar nem isso e não sabia o que fazer para sair daquele apuro. À noite, ao se revirar preocupado de um lado a outro na cama, a mulher disse: “Ouça, marido, amanhã bem cedinho dê um pão às duas crianças e leve-as para o meio da floresta, onde a mata for mais espessa. Faça uma fogueira e vá embora deixando-as ali, porque não podemos mais alimentá-las”. “Não, mulher”, disse ele, “não posso entregar meus próprios filhos queridos para serem devorados pelos animais selvagens da floresta.” “Se você não o fizer, morreremos todos de fome”, disse a mulher, e não o deixou em paz até que ele acabou dizendo sim.

Por sentirem fome, as duas crianças também estavam acordadas e ouviram tudo o que a mãe disse ao pai. Maria logo começou a chorar, pensando no que iria acontecer a ela, mas João disse: “Calma, fique quieta que eu vou dar um jeito”. Então ele levantou-se da cama, vestiu o casaco, abriu a porta e saiu de mansinho. A lua brilhava clara e as pedras brancas no chão luziam como lamparinas. João encheu o casaco com tantas pedras quanto couberam em seus bolsos e voltou para dentro de casa. “Acalme-se, Maria, e durma sossegada”, disse à irmã, voltou a se deitar na cama e adormeceu.

De manhã cedo, antes de o sol nascer, a mãe acordou os dois: “Acordem, crianças, nós vamos à floresta, tomem aqui um pedaço de pão, mas aconselho guardá-lo até a hora do almoço”. Maria colocou o pão no avental, porque o casaco de João estava cheio de pedras, e os dois se puseram a caminho da floresta. Depois de terem caminhado um pouco, João parou e olhou para trás, em direção a sua casa, e pouco adiante o fez novamente. O pai perguntou: “João, por que você está olhando para trás e parando? Preste atenção e nos acompanhe”. “Ah, pai, estou olhando para o meu gatinho branco, que está sentado no telhado e quer se despedir de mim.” “Que tolo você é, não é o seu gatinho, é o sol da manhã que está batendo na chaminé”, retrucou a mãe. Mas João não estava parando para olhar nenhum gatinho e sim para jogar uma das pedras que levava em seu bolso no caminho atrás de si.

Ao chegarem ao meio da floresta, o pai disse: “Crianças, agora juntem madeira porque eu vou acender uma fogueira para espantar o frio”. “João e Maria” recolheram gravetos até

formarem um pequeno monte, então atearam fogo e, assim que a chama levantou, a mãe disse: “Agora deem perto do fogo e durmam enquanto nós vamos cortar a lenha da floresta. Esperem até voltarmos para buscá-los”.

“João e Maria” ficaram sentados junto ao fogo até a hora do almoço, quando então comeram seu pedacinho de pão. Depois esperaram até anoitecer, mas ninguém apareceu para buscá-los. Quando a noite caiu, Maria começou a chorar, mas João disse: “Espere mais um pouco até a lua aparecer”. E, quando a lua surgiu no céu, João pegou Maria pela mão e juntos seguiram o rastro luminoso das pedras, que pareciam moedas recém forjadas, indicando o caminho. Andaram a noite inteira e, quando amanheceu, chegaram à casa paterna. O pai ficou muito contente ao rever os filhos porque ele não tinha gostado nem um pouco de abandoná-los sozinhos, e a mãe fingiu alegria, mas no fundo estava brava.

Não passou muito tempo para que voltasse a faltar o pão na casa e uma noite " João e Maria" ouviram a mãe dizer ao pai: “As crianças conseguiram encontrar o caminho de volta uma vez e eu aceitei, mas agora não temos nada para comer, além da metade de um pãozinho. Amanhã você deve levá-las mais fundo na floresta para que não encontrem o caminho de volta, senão não poderemos nos salvar”. O marido sentiu o coração apertado e pensou que seria melhor dividir o último bocado com os filhos, mas, como da primeira vez, acabou cedendo. “João e Maria” ouviram a conversa dos pais. João levantou da cama pensando em recolher as pedrinhas, mas, ao chegar à porta, viu que a mãe a havia trancado. Mesmo assim ele consolou Maria, dizendo: “Durma bem, Maria, o bom Deus vai nos ajudar”.

De manhãzinha eles receberam um pedacinho de pão menor que o de antes. No caminho, João tratou de despedaçar o pão no bolso do casaco e, de quando em quando, parava para jogar uma migalha no chão. “Mas, João, por que você sempre para e fica olhando para trás? Ande logo.” “Ah, eu estava olhando a minha pombinha sentada no telhado querendo se despedir.” “Mas que tolo, não é sua pombinha, é o sol da manhã batendo na chaminé”, retrucou a mãe. E João despedaçou seu pão e saiu jogando as migalhas pelo caminho.

A mãe levou-os ainda bem mais fundo na floresta, num lugar em que jamais tinham estado antes em suas vidas. Ali novamente deveriam dormir junto ao fogo e os pais iriam buscá-los ao anoitecer. Ao meio-dia, Maria dividiu seu pão com João, porque ele jogara o dele pelo caminho. Passou meio-dia, passou a tarde e ninguém apareceu para buscar as crianças. João consolou Maria, dizendo: “Espere a lua aparecer no céu, aí eu vou conseguir ver as migalhas que espalhei pelo chão, que vão apontar o caminho de volta até a nossa casa”. A lua surgiu, mas quando eles procuraram pelas migalhas elas tinham desaparecido, porque tinham sido comidas pelos milhares de pássaros que habitavam a floresta. João pensou que conseguiria encontrar o

caminho para casa e saiu levando Maria pela mão, mas eles logo se perderam mais ainda na selva e, depois de terem andando a noite inteira e um dia inteiro, acabaram adormecendo, exaustos. Andaram ainda um dia mais, mas não conseguiam sair da floresta e estavam muito famintos por não terem nada para comer além de umas poucas amoras silvestres que estavam pelo chão.

No terceiro dia, eles andaram até o meio-dia e aí chegaram a uma casinha toda feita de pão, coberta com bolo e cujas janelas eram de açúcar bem branco. “Vamos parar aqui e comer bem”, disse João. “Eu vou comer do telhado. Come você das janelas, Maria, são bem docinhas, você vai gostar.” João já tinha se servido de um bom pedaço do telhado e Maria, depois de ter comido algumas vidraças redondas, estava justamente quebrando mais um pedaço quando ouviram uma voz fina vinda de dentro:

“Crec crec, isca isca!

Quem minha casinha petisca?”

" João e Maria" levaram tamanho susto que deixaram cair o que tinham nas mãos e logo em seguida viram uma velhinha bem franzina saindo pela porta. Ela balançou a cabeça e disse: “Oi, crianças, como vieram parar aqui? Entrem comigo que irão passar bem”. Então ela pegou os dois pelas mãos e levou-os para dentro da casa. Lá, serviu-lhes boa comida. Leite e panquecas doces, maçãs e nozes e depois preparou duas belas caminhas, em que " João e Maria" se deitaram pensando estarem no céu.

Mas a velha era uma bruxa má que armava emboscadas para crianças e havia construído aquela casinha de pão apenas para atraí-las. Quando capturava uma, matava-a, cozinhava e a comia como se fosse em dia de festa. Ela ficou muito feliz quando " João e Maria" apareceram. De manhã bem cedo, levantou, foi até a caminha deles e, ao ver os dois dormindo um sono tranquilo, ficou feliz e pensou que seria um belo banquete. Então prendeu João num pequeno engradado e quando ele acordou se viu cercado por uma grade, como se fosse um frango, e só podia dar alguns passos. Depois a bruxa sacudiu Maria, dizendo: “Levante, preguiçosa. Vá apanhar água e cozinhar alguma coisa boa para o seu irmão, que está preso no galinheiro, porque quero engordá-lo e, quando estiver bem gordo, vou devorá-lo. Até lá, você deve alimentá-lo”. Assustada, Maria chorou, mas teve de fazer o que a bruxa estava mandando. Todos os dias a melhor comida era preparada para João para que ele engordasse e Maria não recebia nada além das cascas. Todos os dias, a velha vinha e dizia: “João, espiche o dedo para que eu possa sentir se você está engordando bem”. Mas João estendia um ossinho e ela ficava admirada de que ele não engordava.

Passadas quatro semanas, ela disse, certa noite: “Corra e traga água porque amanhã vou matar e cozinhar o seu irmão, esteja ele gordo ou não, nesse meio-tempo vou fazer a massa e depois também podemos colocá-la para assar”. Com o coração apertado, Maria trouxe a água em que João deveria ser cozido. De manhã cedinho ela teve de levantar, acender o fogo e pendurar o caldeirão com a água. “Preste atenção para quando a água ferver, enquanto isso vou acender o forno e colocar o pão para assar”, disse a bruxa. Parada no meio da cozinha, Maria chorava lágrimas sangrentas e pensava que teria sido melhor se eles tivessem sido devorados pelos animais da floresta. Ao menos teríamos morrido juntos e não teríamos sofrido tanto, e eu não precisaria ferver a água para cozinhar o meu querido irmão. Meu bom Deus, salvai a nós, pobres crianças.

Então a velha chamou Maria: “Maria, venha cá junto ao forno”. Quando Maria se aproximou, ela disse: “Olhe lá dentro e veja se o pão já está moreninho e assado, meus olhos são fracos, não consigo enxergar tão longe, e se você também não conseguir, sente-se na tábua que eu empurro você para ver lá dentro de perto”. Mas, na verdade, quando Maria estivesse dentro do forno, a bruxa queria fechar a porta e assá-la para comê-la também. Era essa a sua verdadeira intenção e foi para isso que ela chamou Maria. Mas Deus inspirou Maria, que disse: “Eu não sei bem como fazer, me mostre primeiro, sente-se na tábua que eu a empurro”. E a velha sentou-se na tábua, e, por ser bem levinha, Maria empurrou o mais longe que podia e em seguida fechou a porta rapidamente e colocou a trava de ferro. A velha começou a gritar e a se lamentar dentro do forno quente, mas Maria fugiu correndo dali e a bruxa acabou morrendo queimada.

Maria correu até onde estava João, abriu a porta, ele saltou para fora e eles se beijaram e pularam de alegria. A casa estava repleta de pedras preciosas e de pérolas e as crianças encheram os bolsos e encontraram o caminho de volta para casa. O pai ficou muito feliz ao revê-las, não tinha tido nenhum dia de alegria desde que as crianças partiram e agora era um homem rico. A mãe, porém, havia morrido.

ANEXO Nº 7

VERSÃO 2- Adaptação do conto por Rosana Mont’Alvernee



João e Maria

Coleção Conta pra Mim

Série Ficção
Contos de Fadas



A **Coleção Conta pra Mim** é dedicada à família — mães, pais, filhas, filhos, avós, avôs...

Neste livro, vamos mergulhar no mundo mágico dos contos de fadas, com seus mistérios, desafios e conquistas.

Contos de fadas são uma ótima forma de estimular a imaginação da criança, ao apresentá-la a um universo em que a coragem, a solidariedade e o perdão são as grandes armas dos heróis. Viajar por esse universo na companhia da família será com certeza uma experiência que vocês guardarão por toda a vida.

Sejam todos muito bem-vindos! Infância e leitura — o caminho de uma boa aventura.

Editora | Editora Escrita Ltda.
Endereço | Avenida Paulista, 1.500 - São Paulo, SP - 05508-000
Telefone | (11) 3062-1000
Site | www.editoraescrita.com.br

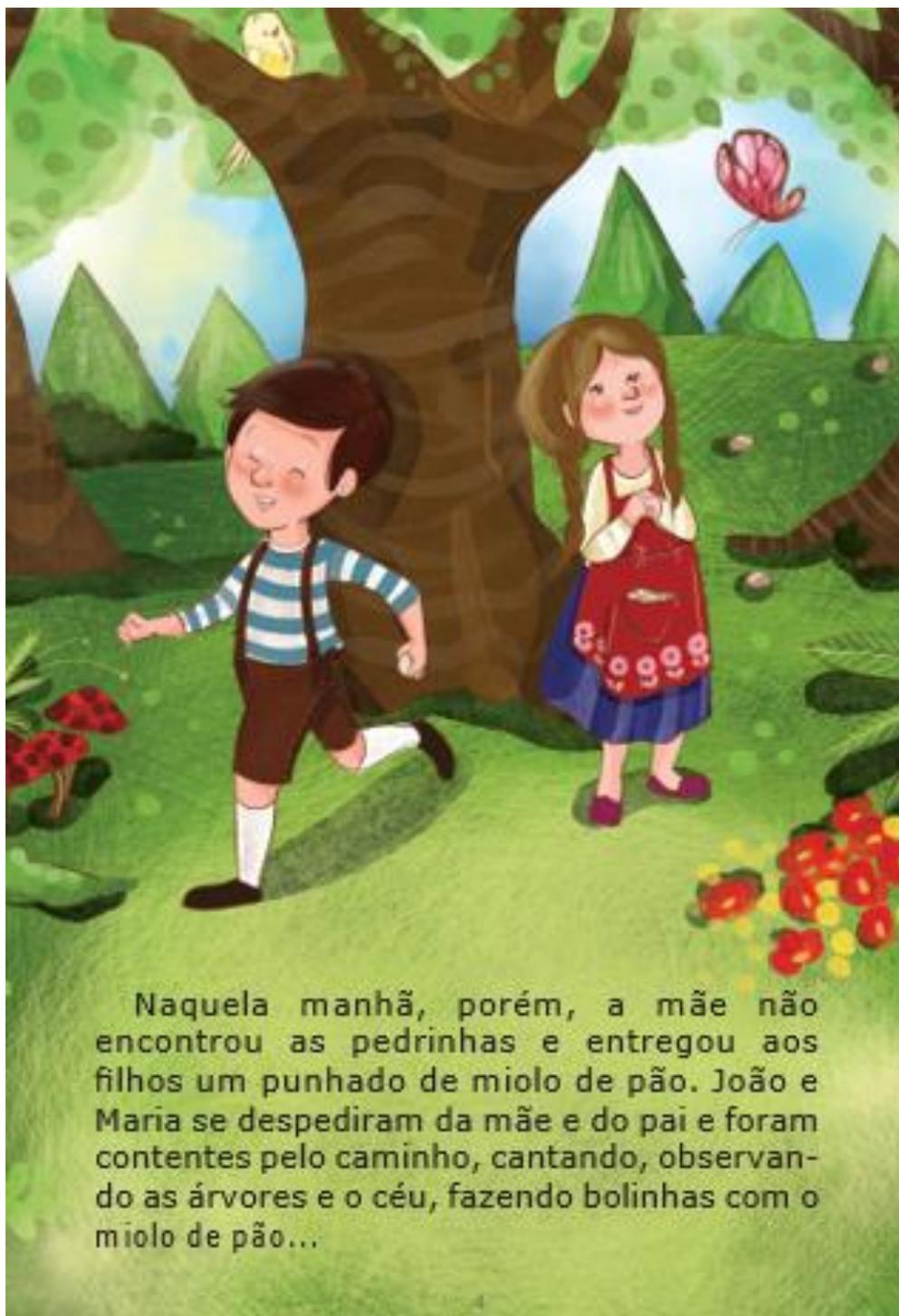
Autores | Rosana Mont’Alvernee
Ilustrações | Rosana Mont’Alvernee
Capa | Rosana Mont’Alvernee
ISBN | 978-85-7500-100-0
1ª edição | 2014






Era uma vez dois irmãos: João e Maria. Eles gostavam de passear pela floresta para colher flores. Antes de saírem, a mãe sempre trazia um punhado de pedrinhas brancas e dizia:

— Levem e espalhem pelo caminho. Depois, voltem recolhendo as pedrinhas. Assim, não haverá perigo de vocês se perderem. Vão com Deus!



Naquela manhã, porém, a mãe não encontrou as pedrinhas e entregou aos filhos um punhado de miolo de pão. João e Maria se despediram da mãe e do pai e foram contentes pelo caminho, cantando, observando as árvores e o céu, fazendo bolinhas com o miolo de pão...



Quando resolveram voltar para casa, perceberam uma coisa estranha: as bolinhas desapareceram. Como isso pode ter acontecido? De repente, avis-taram um pássaro carregando no bico ummiolinho de pão. Neste momento, os dois perceberam que estavam perdidos...



João e Maria caminharam o dia inteiro. E, quando o sol já ia se pondo, avistaram uma casinha.



Era uma casa engraçada, toda feita de bolos, biscoitos e pão de ló. As telhas eram feitas de chocolate, e as flores do jardim, de caramelos, balas e docinhos. João e Maria comeram bastante, até que ouviram uma voz rouca e arrepiante:

*Gata, jumento,
Pé de alfacinha.
Quem está comendo
A minha casinha?*



João e Maria tomaram um susto!
E a velha disse:
— Entrem, entrem, lindas crianças!
Vou alimentar e aquecer vocês!



Mas as aparências enganam. Na verdade, a velha era uma bruxa, que adorava devorar crianças. Ela prendeu João numa gaiola e pôs a menina para trabalhar. O plano da bruxa era engordar João e comê-lo primeiro.

Todos os dias, a bruxa, que não enxergava bem, dizia:

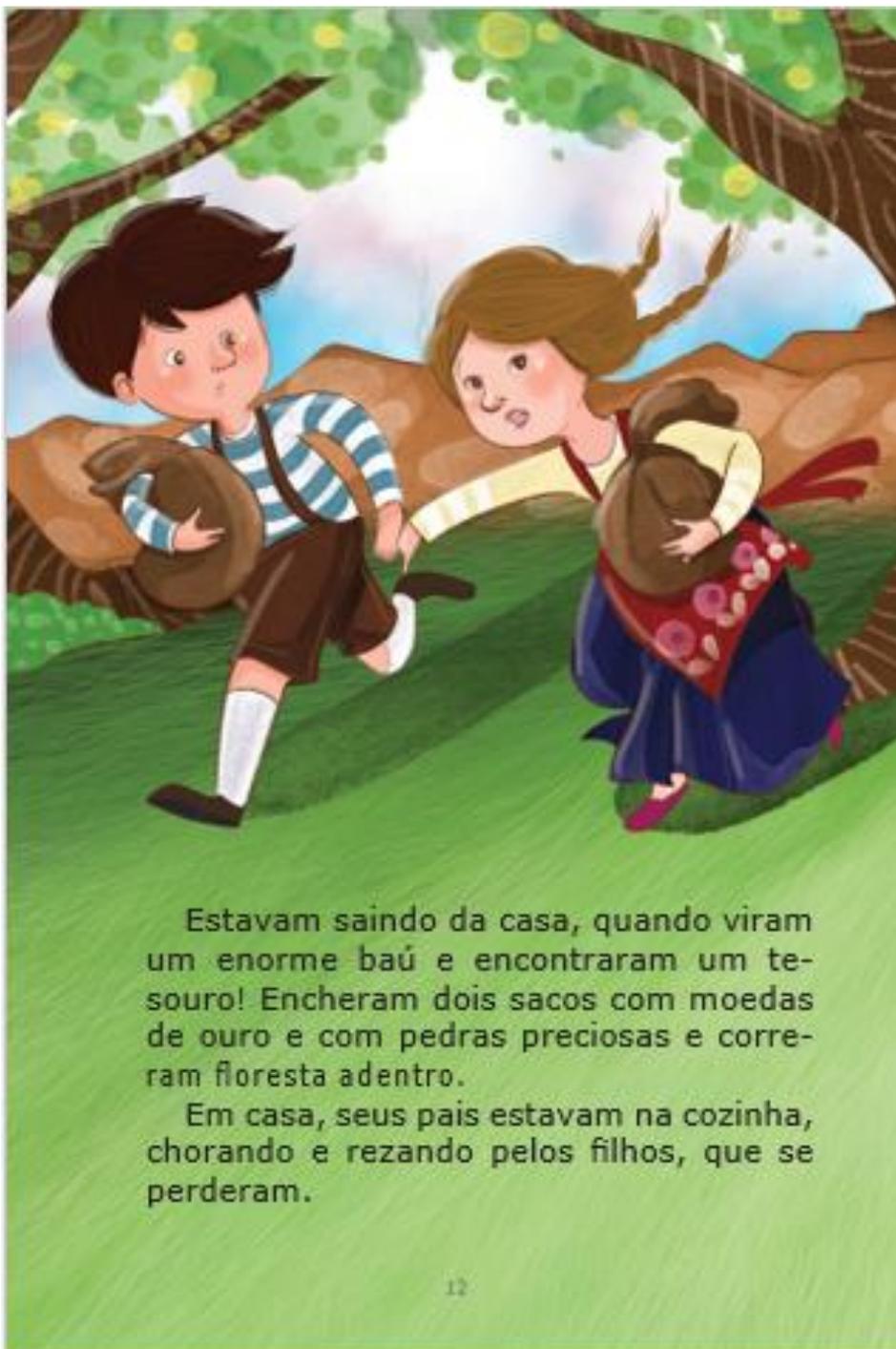
*Mostre o dedinho, menino.
Quero saber se está gordinho.
Vou assar você com temperos finos.
Não sobrá nem um bocadinho.*



Entretanto, João estendia um pequeno osso de g... e a bruxa ficava furiosa ao sentir que o menino não engordava. Depois de um mês, ela decidiu que ia assar João de qualquer jeito.



Quando a bruxa se abaixou, para ver se o forno já estava preparado, Maria encheu-se de coragem e empurrou-a com todas as forças. Depois trancou a porta do forno e correu para libertar João. A bruxa gritava, mas as crianças só pensavam em se salvar.



Estavam saindo da casa, quando viram um enorme baú e encontraram um tesouro! Encheram dois sacos com moedas de ouro e com pedras preciosas e correram floresta adentro.

Em casa, seus pais estavam na cozinha, chorando e rezando pelos filhos, que se perderam.



Ao entardecer, João e Maria chegaram cansados, mas felizes, e voaram no colo dos pais. O encontro virou uma festa, com muitos beijos e abraços. Logo depois, os pais encontraram os sacos jogados na porta da cozinha. Abrindo-os, ficaram admirados com toda aquela riqueza.



Na manhã seguinte, João e Maria contaram aos pais, em detalhes, tudo o que aconteceu: o miolo de pão, os passarinhos, a bruxa, a fuga e o tesouro.



Leitura Dialogada



O que é?



Conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta.

Quais são os benefícios?



Fortalecer os laços afetivos entre pais e filhos.



Contribuir para a alfabetização e reforçar a aprendizagem escolar das crianças.

Como praticar?

Escolha um momento tranquilo para iniciar a leitura dialogada.

Lêa com calma. Pronuncie bem as palavras, cuidando com carinho do tom de voz.

Deslize o dedo indicador sob as palavras durante a leitura.

Nomeie as ilustrações e dê tempo para seu filho apreciá-las.

Valorize os comentários de seu filho, explorando outros aspectos das histórias.

Ao sair de casa, leve sempre livros para ler com seu filho. Aproveite todas as oportunidades!



Literacia Familiar em Dez Pontos



1. **Trate seu filho com muito amor e carinho.**
2. **Converse** com seu filho.
3. **Valorize e respeite** o que seu filho tem a dizer.
4. **Leia** em voz alta para seu filho.
5. **Conte histórias** para seu filho.
6. **Dê livros** de presente para seu filho.
7. **Leia e escreva** diante de seu filho.
8. **Participe** da vida escolar de seu filho.
9. **Elogie e encoraje** seu filho.
10. Tenha **altas expectativas** em relação a seu filho.

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

