

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANA PASSOS RAMALHETE GUERRA

O LEITOR E A LITERATURA JUVENIL: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola

VITÓRIA

2015

MARIANA PASSOS RAMALHETE GUERRA

O LEITOR E A LITERATURA JUVENIL: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Guerra, Mariana Passos Ramalhete, 1984-

G934I O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola / Mariana Passos Ramalhete Guerra. – 2015.

156 f. : il.

Orientador: Maria Amélia Dalvi.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Brasil) – Prêmios. 2. Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil). 3. Prêmio Jabuti. 4. Literatura infanto-juvenil. I. Dalvi, Maria Amélia, 1983-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

MARIANA PASSOS RAMALHETE GUERRA

O LEITOR E A LITERATURA JUVENIL: UM DIÁLOGO ENTRE OS PRÊMIOS LITERÁRIOS JABUTI E FNLIJ E O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 29 de setembro de 2015

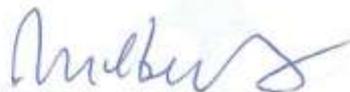
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Wilberth Claython Ferreira Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Para Glória e Luiz, meus pais, com todo amor e gratidão.

Para Maria Amélia, com admiração, carinho e respeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à família que tem flores até no nome: meus pais, pela companhia, amor, auxílio e por tantos momentos de altruísmo e cumplicidade, até hoje. A minhas irmãs, Marina e Luiza, tão queridas, pela companhia e exemplo.

Ao meu marido, Max, pelo amor, financiamento de livros e divisão do meu tempo com esses mesmos livros, além dos lanches colocados, silenciosamente, na mesa, nos meus momentos de estudo.

A Nola, fiel companheira, amiga, que deixa minha rotina mais alegre.

Aos parceiros da Ufes e da vida: meu cunhado Johnathan, Gianni, João Gabriel, Luciana, Priscila(s), Tatiana, Lorena, Rafaela, Sandrina e Samira, pela cumplicidade acadêmica e amizade.

Aos colegas da EMEF Prezideu Amorim, pela (re)invenção de um ambiente hostil, todos os dias. Agradeço especialmente a Rosi e a Aguinaldo, pelo apoio e flexibilidade em horários; sem eles, seria impossível o cumprimento dos créditos e a consequente realização deste trabalho.

Aos bons encontros que a universidade proporciona: professores que colabo(ra)ram com a minha formação, à turma 28 do mestrado, especialmente aos integrantes da linha de pesquisa Educação e Linguagens, e, também, aos colegas do grupo de pesquisa Literatura e Educação, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições.

A minha querida orientadora Maria Amélia Dalvi, pela paciência, simpatia, exemplo, gentileza, indicação das leituras e pela liberdade que me concedeu na escolha deste tema.

À banca examinadora, pela leitura deste trabalho, mesmo com um tempo tão curto. Agradeço especialmente aos professores Robson Loureiro e Wilberth Salgueiro, que, desde a qualificação, me mostraram caminhos e leituras possíveis.

A Fapes (Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo), financiamento que permitiu o desenvolvimento final deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho vincula-se à atuação da linha de pesquisa “Educação e Linguagens”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, e integra os estudos do Grupo de Pesquisa “Literatura e Educação” da Universidade Federal do Espírito Santo. Debruça-se sobre dados públicos relativos às obras, simultaneamente, premiadas pelo Prêmio Jabuti (da Câmara Brasileira do Livro) e pelo Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), comparativamente às obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no período de 2004 a 2013. Visa a discutir se a opinião dos membros do júri, dada a ver nos resultados dos prêmios Jabuti e FNLIJ, comparativamente às obras selecionadas pelo PNBE, na categorias infantil e juvenil, indicia um perfil modelo de obra literária e, assim, de leitor. Para tanto, os livros *O Fazedor de Velhos*, de Rodrigo Lacerda (2008), e *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho (2005), foram tomados como *corpus* privilegiado de análise para este trabalho, já que possuem a aprovação simultânea dessas três instâncias tão relevantes para a literatura juvenil (as premiações literárias concedidas por júri especializado e o programa oficial). Categorizada metodologicamente como uma pesquisa bibliográfico-documental, e por meio da análise do referido *corpus*, a partir de um referencial teórico pautado no *sistema literário* de Antonio Candido (1999; 2000), no *campo literário*, de Pierre Bourdieu (1996; 2013), e nas *comunidades de leitores*, de Roger Chartier (1994; 1999; 2002a; 2002b; 2011; 2015), foi observado que o mercado editorial possui função decisiva na publicação de livros, tendo em vista a inserção deste na lógica da *indústria cultural*. Pela análise dos livros, verificou-se que o perfil das obras e de leitores juvenis apontam uma ausência de uma perspectiva social e econômica mais aguda e crítica no seu enredo, focalizando conflitos do universo adolescente burguês e conjecturando, assim, uma visão de certo modo romantizada, redentora e salvacionista da literatura.

Palavras-Chave: Literatura Juvenil; PNBE; Prêmio Jabuti; Prêmio FNLIJ.

ABSTRACT

This paper is bound to the research line “Educação e Linguagens” (Education and Languages) and is part of the studies of the research group entitled “Literatura e Educação” (Literature and Education) at Universidade Federal do Espírito Santo (Federal University of Espírito Santo). The study looks into public data related to the works which were simultaneously awarded by the Jabuti Award (Prêmio Jabuti) – from the Brazilian Book Chamber (Câmara Brasileira do Livro) – and the FNLIJ Award (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – National Foundation of Infantile and Juvenile Books) compared to the works selected by the PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola – National Program of School Libraries), comprehending the period between the years 2004 and 2013. This paper aims at discussing whether the opinion of the members of the jury of the Jabuti Award and the FNLIJ Award indicates a profile model of the literary work and, therefore, of the reader, when compared to PNBE. In order to do so, the books *O Fazedor de Velhos* (The Maker of Old People), by Ricardo Lacerda (2008) and *Liz no peito: um livro que pede perdão* (Liz in the chest: a book that apologizes), by João Miguel Marinho (2005) were selected as privileged corpus for the analysis, since they were simultaneously approved by the three aforementioned instances, which are quite relevant for the juvenile literature (the literary awards granted by a specialized jury and by the official program). Methodologically characterized as a bibliographical and documental research, and through the analysis of the previously mentioned corpus whose theoretical references are based on Antônio Cândido’s literary system (1999; 2000), Pierre Bourdieu’s literary field (1996; 2013) and Roger Chartier’s community of readers (1994; 1999; 2002a; 2002b; 2011; 2015), this study observed that the editorial market plays a decisive role in book publishing, considering its insertion in the cultural industry logic. Thus, the analysis of the books made it possible to verify that the profile of the juvenile works as well as that of the juvenile reader keep an absence of a more acute and critical social and economic perspective in its scenario. Moreover, the profile lays emphasis on the bourgeois teenage universe and therefore conjectures a view of literature that is somewhat romanticized, redeemable and salvationist.

Keywords: Juvenile Literature; PNBE; Jabuti Award; FNLIJ Award.

De todo modo, a leitura, quando inserida no processo social, renuncia a qualquer tipo de neutralidade.

Regina Zilberman

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1. OS PRÊMIOS LITERÁRIOS	18
1.1 PRÊMIO JABUTI.....	18
1.2 PRÊMIO FNLIJ	22
1.3 O VALOR, SEGUNDO COMPAGNON	23
2. PRÊMIOS, GOSTOS E A INDÚSTRIA CULTURAL	26
3. PNBE: PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA.....	31
3.1 PNBE: NÚMEROS E CURIOSIDADES	33
3.2 O PNBE TEMÁTICO	45
4. PERCURSO METODOLÓGICO E CONSTRUÇÃO DO CORPUS PRIVILEGIADO.....	48
4.1 CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	64
5. APRESENTAÇÃO DO CORPUS.....	68
5.1 O FAZEDOR DE VELHOS.....	70
5.2 LISNO PEITO: O LIVRO QUE PEDE PERDÃO	80
6. REVISÃO DE LITERATURA.....	89
6.1 TRABALHOS QUE ABORDAM O PNBE	93
6.2 TRABALHOS QUE ABORDAM OS PRÊMIOS JABUTI E FNLIJ.....	101
6.3 TRABALHOS QUE ABORDAM OS LIVROS OFV E LIS	103
6.4 O PNBE, OS PRÊMIOS E O CORPUS: ALGUNS COMENTÁRIOS	107
7. ANÁLISE DO CORPUS EM DIÁLOGO COM OS OPERADORES CONCEITUAIS.....	110
7.1 SISTEMA LITERÁRIO, ANTONIO CANDIDO.....	110
7.2 CAMPO LITERÁRIO, PIERRE BOURDIEU	120
7.3 COMUNIDADES DE LEITORES, ROGER CHARTIER	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBL – Câmara Brasileira do Livro

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

LIS – *Lis no peito: o livro que pede perdão*

Mec – Ministério da Educação

OFV – *O Fazedor de Velhos*

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Livros premiados pela CBL/PNBE	50
Quadro 2: Livros premiados pela FNLIJ / PNBE	55
Quadro 3: Localidade das Editoras Pesquisadas	60
Quadro 4: Recorrência das editoras em regiões brasileiras.....	62
Quadro 5: Pesquisas que abordam o PNBE	91
Quadro 6: Pesquisas que contemplam obras premiadas pelo Jabuti e FNLIJ	92
Quadro 7: Pesquisas que contemplam obras OFV e LIS	92

LISTA DE GRÁFICOS E DE FIGURAS

Gráfico 1: Livros premiados e sua inserção no PNBE.....	57
Gráfico 2: Editoras mais recorrentes no Prêmio Jabuti	57
Gráfico 3: Editoras mais recorrentes no Prêmio FNLIJ	58
Gráfico 4: Correspondência total das editoras nos dois prêmios	58
Gráfico 5: Total de correspondência das editoras no PNBE	59
Gráfico 6: Local das editoras pesquisadas.....	62
Figura 1: Capa do livro <i>O Fazedor de Velhos</i>	70
Figura 2: Capa do livro <i>Lis no peito: o livro que pede perdão</i>	80

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entender o perfil de leitor e de obra literária juvenis, hoje, não pode prescindir de uma análise dos aspectos educacionais e mercadológicos que certamente circundam o tema. Estudiosos das mais diversas áreas, por sua vez, como a Sociologia e a História, têm mostrado que o nosso interesse já era compartilhado com diversos autores ao longo tempo, em diferentes nuances de estudos.

Anne-Marie Chartier (2011), por exemplo, no texto *1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço?*, faz um breve trajeto histórico das pesquisas realizadas sobre a leitura, sobretudo a leitura escolar, dividido em três etapas: antes de 1980, 1980-1990 e 1990-2010, a partir da perspectiva francesa. Para a autora, a história do ensino da leitura [...] “é parte integrante de outras pesquisas sobre a história da escola, sobre a história da cultura escrita, sobre a sociologia dos leitores, sobre as aprendizagens e, sobretudo, os fracassos (os insucessos) nas aprendizagens” (CHARTIER, 2011, p. 51).

Chartier (2011) aponta que as pesquisas antes de 1980 possuíam um caráter de documentação e muitas delas conjecturaram a leitura como uma questão mais técnica. Priorizando um estudo descritivo, essas pesquisas abordavam temas tais como os saberes herdados, os limites da alfabetização, o fracasso escolar, a constituição de hierarquias sociais e a chamada “crise da leitura”. A partir de 1980, o enfoque é mais comparativo, ao contextualizar a alfabetização mediante as outras realidades internacionais. Com o advento do letramento¹,

¹O conceito de Letramento foi introduzido no Brasil por Magda Soares. Para a autora, há um vínculo entre Alfabetização e Letramento, uma vez que o indivíduo pode ter domínio dos códigos do alfabeto, contudo, faz-se necessária a inserção destes no contexto social. A Alfabetização, nessa perspectiva, torna-se um mero processo de codificação e decodificação de letras e palavras, na qual o sujeito pode ser letrado em determinadas áreas e outras não. A posição de alguns estudiosos da Universidade Federal do Espírito Santo (posicionamento em que acreditamos) é diferente: Cláudia Gontijo (2005) adverte que o conceito de Letramento é equivocado, uma vez que a Alfabetização é um processo único e abrangente, que produz sentidos, e que não se limita à fonética e à fonologia. Envolvem-se também as nuances sociais, culturais, psicológicas, cognitivas, educacionais, dentre outras, além de ser processo interacional, que possibilita descobertas e relações, ou seja, deve ser suficiente para compreender: [...] as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes

permitiu-se pensar que a leitura não é algo passivo, mas uma atividade que requer atenção e mobiliza saberes, emoções, julgamentos e valores. Consideram-se, também, nesse âmbito, as experiências dos leitores, a pedagogização da leitura, os métodos de alfabetização, ou seja, a “própria leitura tem uma história” (CHARTIER, 2011, p. 60). Entre os anos de 1990 e 2000, priorizam-se história da leitura e seu respectivo ensino, abordando questões de conhecimento do perfil dos “iletrados” e dos métodos de alfabetização. No momento presente, parece haver uma diversificação das pesquisas, contexto no qual nosso trabalho se insere, ao correlacionar prêmios literários e políticas públicas para o livro tomando como objeto obras juvenis consagradas por essas duas instâncias sócio-culturais de prestígio.

Tania Bessone (2009), na pesquisa intitulada *A história do livro e da leitura: novas abordagens*, afirma que o livro é fruto do engenho humano através dos tempos e é objeto de interesse mútuo de historiadores e literatos. Como a autora é historiadora, o enfoque do artigo privilegia esse viés. Assim, discorre sobre o interesse primeiro de estudiosos, que era o próprio suporte pela forma original e luxuosa.

Segundo Bessone (2009), com o passar do tempo, o livro foi tratado como um objeto histórico. Isso significa dizer que estudiosos analisaram desde os significados do ato da leitura, catálogos, perfis de leitores às formas editoriais e repertórios textuais (p. 102). Especificamente quando aborda a história do livro e da leitura no Brasil, pondera que os estudos dessa área foram tardios, dado o surgimento igualmente tardio das universidades brasileiras. Esses estudos englobam as perspectivas histórica, política, pedagógica, mercadológica, tanto do livro, como da leitura.

É dentro desse contexto político de incipiência dos estudos e das pesquisas do livro e da leitura que as literaturas infantil e juvenil surgiram. Sendo as produções um fenômeno relativamente recente, tal fato é explicado, conforme Zilberman (2009), pela decadência da monarquia e respectiva ascensão da classe média urbana, que ansiava maior participação política e novas

possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização (2005, p.66).

oportunidades na área educacional. “O aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo, porque atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente” (2009, p. 15).

Há uma série de posicionamentos acerca das nomenclaturas dessa literatura: “literatura infanto-juvenil”, “literatura infantojuvenil” “literatura infantil” e “literatura juvenil”. Martha (2011, p. 123), assegura que, a partir da década de 1970, houve um reconhecimento da literatura infantil e uma percepção acerca do vazio que se formava em relação às obras notadamente juvenis. Nessa perspectiva, editoras e instâncias relevantes como os Prêmios Jabuti e FNLIJ empenham-se para que haja distinção entre os gêneros.

A literatura infantil se consolidou primeiro e, assim, para muitos, a literatura juvenil se tornou secundária e também um subgênero. Porém, pensamos que a literatura infantil e a literatura juvenil são gêneros distintos com características também distintas. Isso significa que as produções juvenis “apresentam marcas formais e temáticas diversificadas, apropriadas à faixa etária de seus leitores e inerentes ao contexto sociocultural em que transitam autores e receptores” (MARTHA, 2011, p. 124). Em linhas gerais, portanto, a literatura juvenil é aquela destinada prioritária, mas não exclusivamente, aos jovens².

A obrigatoriedade do ensino, a entrada das literaturas infantil e juvenil na escola e, por conseguinte, sua elevação da oferta no mercado editorial, são fatores que possibilitam às crianças e aos adolescentes terem contato com produções literárias desde cedo. A 3ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2013, além de trazer uma série de artigos de pesquisadores na área da leitura, como Regina Zilberman e Marisa Lajolo, mostra dados quantitativos do perfil de leitores no Brasil. Salaria que o gênero feminino tem maior representatividade (52%) e que a maior concentração de leitores se encontra na faixa etária entre 5 e 17 anos.

² Lajolo (2000) assinala que “Tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, ambas sociais. E, na condição de satélites de construções sociais, tanto o *infantil* de uma quanto o *juvenil* de outra são conceitos instáveis: o que é literatura infantil, em determinado contexto, pode ser juvenil em outro e vice-versa” (p. 20, grifo da autora).

De igual modo, Martha (2003), aponta um crescimento vertiginoso no segmento infantil e juvenil, “pois, se no início da década de 70 ele representava 8% da tiragem dos lançamentos, trinta anos depois, o número de exemplares vendidos já corresponde a 25% do mercado, com expectativa de crescer sempre mais” (p. 1). É diante desse cenário de contínuo crescimento das literaturas infantil e juvenil, agenciado pelo mercado editorial e investimentos governamentais, que julgamos pertinente entender qual é o perfil de leitor e de obra literária reconhecidos pela crítica e incluídos no PNBE. Em outras palavras, perguntamos: como a opinião dos membros do júri, dada a ver no Prêmio Jabuti (da Câmara Brasileira do Livro) e no Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), comparativamente ao *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*, nas categorias infantil e juvenil, indicia um perfil modelo de obra literária e, assim, de leitor, cotejando-se o período que vai de 2004 a 2013?

Objetivamos, a partir de um recorte de dez anos, saber quais livros de literatura infantil e/ou juvenil foram premiados por instâncias legitimadoras de opinião (Prêmio Jabuti e Prêmio FNLIJ) e, também, abrangidos no PNBE. Especificamente, ambicionamos conhecer como se dá o perfil desse leitor e das obras literárias, a partir não só de uma análise literária, mas por meio do conhecimento de outras pesquisas que tratam do gênero e de discussões de cunho histórico e sociológico, prioritariamente.

Com base nos objetivos supracitados, e valendo-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de cunho bibliográfico-documental, fizemos seleção do *corpus*, e procuramos entender de que modo as editoras se beneficiam com a existência dessas três instâncias, para que continue em expansão, afinal “transformam livros, leituras e leitores em mercadorias como qualquer outra: tão mercadoria que cumpre vendê-la e comprá-la” (LAJOLO, 2000, p. 39).

Numa perspectiva de crítica à subserviência de certas políticas educacionais às práticas mercadológicas, é importante ressaltar o contexto de produção de nossa pesquisa, inserida dentro dos estudos do Grupo de Pesquisa Literatura e

Educação³. Dentre outros estudos, muitas discussões se debruçam na necessidade da construção de uma educação literária e na rejeição de visões e nuances educacionais, especificamente no contexto da Literatura, voltadas ao enrijecimento ainda maior do capital. Com o risco de sermos simplistas, poderíamos citar, por exemplo, a dissertação de Tragino (2015), que critica o reducionismo da Literatura no vestibular da Ufes; a tese de Silva (2015) que analisa o material de Libras fornecido pelo Mec e sua respectiva formação de professores; e a de Passos (2015) que discute a carência de políticas capixabas de promoção da leitura literária e, ao mesmo tempo, a necessidade de um protagonismo autoral na produção e venda dos livros, diante dessa insuficiência.

Nosso estudo se justifica, então, pela necessidade de entendermos melhor alguns aspectos intrínsecos à escolha de obras que chegam às escolas. Isso significa dizer que a presente pesquisa não propõe uma dualidade, mas um entrecruzamento de vozes, um posicionamento na linha tênue entre as áreas de Educação e Letras, já que leitor e leitura são de interesse de ambas as áreas. Espera-se, portanto, “chegar ao lugar em que a pedagogia e a literatura se encontram para atar duas pontas que, desamarradas, têm consistido numa das causas dos desatinos (que são tantos, é certo) da educação nacional” (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 8).

Justifica-se, também, por mostrarmos uma visão mais ampla dos interesses do mercado editorial, ao cogitar o livro como um produto que precisa ser consumido, incentivado, consumido e incentivado... Por fim, justifica-se por uma importância política do estudo e o “vespeiro” que é mexer na questão editorial no Brasil: trazer à baila a busca por poder e prestígio, camuflados, muitas vezes, em discursos da “importância da leitura”. Trata-se, por exemplo, de selos de qualidade e da “cooptação” de alguns intelectuais e instituições de ensino superior que têm obtido prestígio e financiamento em decorrência da organização desses grandes editais / seleções de aquisições de obras etc.

³ A página eletrônica oficial do grupo de pesquisa interinstitucional Literatura e Educação (Ifes - ES, Ufes - ES, UFPR - PR, Unicentro - PR, Unifesp - SP, UPNFM-Honduras e USP - SP) é <http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/>.

Ancorado principalmente em estudiosos de literatura, literaturas infantil e juvenil e suas respectivas relações entre a escola, os programas governamentais, leitores e crítica e literária, dos quais podemos citar Antonio Candido (1988; 1999; 2000), Marisa Lajolo (1984; 2000; 2007), Roger Chartier (1994; 1999; 2002a; 2002b; 2011; 2015), Pierre Bourdieu (1996; 2013) e Regina Zilberman (1990; 2009), esta pesquisa organiza-se da seguinte maneira: primeiramente, expusemos as características principais dos Prêmios Jabuti e FNLIJ, sendo necessária uma abordagem posterior acerca das noções de *valor*, construído por Compagnon (1999), e dos pressupostos da *indústria cultural*, de Adorno e Horkheimer (1985).

Em um segundo momento, esclareceu-se o que é PNBE, abordando desde suas finalidades e cifras aos fatos polêmicos que circunda(ra)m sua implementação. Em seguida, partimos para um percurso metodológico de análise de livros premiados e sua inserção no PNBE, chegando à seleção das obras juvenis *O Fazedor de Velhos*, de Rodrigo Lacerda (2009) e *Lis no peito: o livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho (2005).

Após a metodologia e descrição dos livros que compõem o *corpus*, elencamos uma série de trabalhos que, de algum modo, possuem afinidade com essa temática e que nos auxiliaram a pensar mais sobre o nosso problema de pesquisa. Para a análise do *corpus*, focamos prioritariamente nos conceitos de *sistema literário*, de Antonio Candido (1999; 2000), *campo literário*, de Pierre Bourdieu (1996; 2013) e *comunidades de leitores*, de Roger Chartier (1994; 1999; 2002a; 2002b; 2011; 2015), para, então, tecermos as considerações finais.

1. OS PRÊMIOS LITERÁRIOS

Este trabalho visa a discutir se a opinião dos membros do júri, dada a ver no Prêmio Jabuti (da Câmara Brasileira do Livro) e no Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), comparativamente ao *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*, nas categorias infantil e juvenil, indicia um perfil modelo de obra literária e, assim, de leitor, cotejando-se o período que vai de 2004 a 2013. Num primeiro momento, nosso estudo se propõe a conhecer algumas nuances das instâncias que serão abordadas ao longo do trabalho, iniciando pela abordagem dos Prêmios e, em seguida, pelo PNBE.

As literaturas infantil e juvenil brasileiras, ao longo dos anos, vêm ganhando notoriedade. Para além de discursos que insistem em categorizá-la como um gênero menor, é visível a qualidade estética de muitas obras, reconhecidas, inclusive, pela crítica em premiações. No Brasil, os principais prêmios da literatura infantil e juvenil são o Prêmio Jabuti, ofertado pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), e o prêmio da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil). Para melhor entender os prêmios que aqui formam o suporte para definição do *corpus* de análise, é necessário delinear, brevemente, algumas nuances de cada um deles: histórico, objetivos, propostas e financiamento.

1.1 PRÊMIO JABUTI

Criado em 1958, o Jabuti⁴ é o maior e mais tradicional prêmio do livro no Brasil. Trata-se de um prêmio que, além de conferir destaque aos trabalhos de escritores, avalia outras áreas envolvidas na criação do livro. Em 2014, segundo o Regulamento, o Jabuti conta 27 categorias:

1. Melhor Capa
2. Melhor Ilustração
3. Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil
4. Melhor Livro de Arquitetura e Urbanismo
5. Melhor Livro de Artes e Fotografia

⁴ Informação disponível em: <<http://premiojabuti.com.br/o-jabuti/>>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

6. Melhor Livro de Biografia
7. Melhor Livro de Ciências Exatas, Tecnologia e Informática
8. Melhor Livro de Ciências Humanas
9. Melhor Livro de Ciências Naturais
10. Melhor Livro de Ciências da Saúde
11. Melhor Livro de Comunicação
12. Melhor Livro de Contos e Crônicas
13. Melhor Livro Didático e Paradidático
14. Melhor Livro de Direito
15. Melhor Livro de Economia, Administração e Negócios
16. Melhor Livro de Educação
17. Melhor Livro de Gastronomia
18. Melhor Livro Infantil
19. Melhor Livro Juvenil
20. Melhor Livro de Poesia
21. Melhor Livro de Psicologia e Psicanálise
22. Melhor Livro de Reportagem
23. Melhor Livro de Romance
24. Melhor Livro de Teoria/Crítica Literária
25. Melhor Projeto Gráfico
26. Melhor Tradução
27. Melhor Tradução de Obra Literária Inglês-Português

Salientamos previamente que, neste trabalho, nos interessam apenas as categorias 18 e 19, “Melhor Livro Infantil” e “Melhor Livro Juvenil”, respectivamente. Mesmo assim, é preciso, antes, fazermos algumas ponderações acerca do Prêmio Jabuti. A seleção se organiza da seguinte forma: com periodicidade anual, as editoras e os escritores independentes inscrevem suas obras na busca do prestígio que a estatueta proporciona. Trata-se não só de um reconhecimento financeiro e para/dos leitores, mas de uma visibilidade e credibilidade no mercado editorial. A inscrição não é gratuita, há uma variância de preços⁵, cujos associados da CBL possuem o privilégio de redução do preço:

5.2.1 São os seguintes valores das taxas de inscrição.

5.2.1.1 No caso de obra individual, por obra e por categoria na qual a mesma for inscrita:

5.2.1.1.1 R\$ 245,00 (duzentos e quarenta e cinco reais) para associados CBL.

5.2.1.1.2 R\$ 315,00 (trezentos e quinze reais) para associados de entidades congêneres.

5.2.1.1.3 R\$ 370,00 (trezentos e setenta reais) para não associados.

⁵ Os dados mais atuais sobre os preços das inscrições, privilégios e descontos foram consultados a partir da leitura regulamento do evento (Prêmio Jabuti - 2015).Fonte: <<http://premiojabuti.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Pr%C3%AAmio-Jabuti-2015-Regulamento-Final.pdf>> Acesso em 05 de agosto de 2015.

5.2.1.2 No caso de coleção, por coleção e por categoria na qual a mesma for inscrita:

5.2.1.2.1 R\$ 370,00 (trezentos e setenta e cinco reais) para associados CBL.

5.2.1.2.2 R\$ 405,00 (quatrocentos reais) para associados de entidades congêneres.

5.2.1.2.3 R\$ 445,00 (quatrocentos e quarenta e cinco reais) para não associados. (CBL, 2015, p. 5-6).

Há, também, um desconto, que é proporcional ao número de obras inscritas no Prêmio:

5.2.1.2.4 Desconto progressivo para grupo de inscrições:

De 10 a 30 inscrições	5% sobre o valor total
De 31 a 60 inscrições	10% sobre o valor total
De 61 a 100 inscrições	15% sobre o valor total
Mais de 100 inscrições	20% sobre o valor total

(CBL, 2015, p. 6).

Como pode ser observada, a inscrição para o Prêmio Jabuti não é barata. No entanto, os descontos progressivos são o aspecto que chama mais atenção. Ora, se uma editora de grande porte submeter um número grande de livros para análise, além de conseguir uma redução no preço da inscrição, elevam-se sobremaneira as chances de que seu(s) livro(s) seja(m) premiado(s) em algumas das 27 (vinte e sete categorias). E com o prestígio de um livro ser premiado, as chances de venda da obra potencializam-se.

A seleção e premiação são feitas por um corpo de jurados, especialistas nas respectivas categorias mencionadas. Os nomes dos jurados só são divulgados no dia do evento da premiação⁶. A escolha dos livros é feita em duas etapas: a primeira é feita em sessões abertas ao público, nas quais são selecionadas duzentos e setenta obras, ou seja, as dez melhores em cada uma das vinte e sete categorias. A segunda sessão, por sua vez, delibera os três primeiros lugares de cada categoria.

⁶ Fonte: <<http://jabuti.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2014/03/guiadosjurados.pdf>>. Acesso em 01 de maio de 2015.

A história do Prêmio Jabuti começa a ser narrada em 1958, quando se iniciaram as discussões sobre o interesse em premiar profissionais envolvidos na escrita de livros (autores, editores, ilustradores, gráficos, dentre outros). Essas discussões foram comandadas, principalmente, por Edgar Cavalheiro, presidente da entidade naquela época, e pelo secretário da CBL, Mário da Silva Brito, ambos estudiosos de literatura brasileira.

O nome do prêmio possui vínculo estreito com a necessidade de valorização da cultura popular brasileira. Em *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, havia um jabuti vagaroso, contudo, muito esperto e disposto a vencer obstáculos. Essas foram as características que, simultaneamente, promoveram o livro e inspiraram os dirigentes da CBL a intitular o prêmio.

É curioso notar, para além do histórico, a missão da CBL, que é “Atender aos objetivos maiores de seus associados e ampliar o mercado editorial por meio da democratização do acesso ao livro e da promoção de ações para difundir e estimular a leitura.”⁷No entanto, conforme disposto no Estatuto, seu objetivo maior é “defender e difundir o livro”⁸. Tais citações são importantes para percebermos uma incongruência admitida pela instituição, pois mostra o visível interesse das editoras em valorizar o Prêmio Jabuti, pois, com tal prática, também são convenientemente contemplados no jogo. Ou seja, possivelmente há uma inclinação para o mercado em detrimento da qualidade estética das obras.

Assim, neste trabalho específico, esse prêmio muito nos interessa pela notoriedade e consolidação no âmbito literário brasileiro, seja como “marca” de qualidade, seja no prestígio e difusão do trabalho de escritores, ilustradores, editores e demais profissionais do ramo.

⁷ Disponível em:<<http://www.cbl.org.br/telas/cbl/missao.aspx>>. Acesso em 28 de abril de 2015.

⁸ Disponível em:<<http://www.cbl.org.br/upload/estatuto.pdf>> . Acesso em 28 de abril de 2015.

1.2 PRÊMIO FNLIJ

Criada em 23 de maio de 1968, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)⁹ é uma instituição privada, de utilidade pública federal e estadual, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos, estabelecida no Rio de Janeiro. Ela se mantém, portanto, “com recursos advindos de contribuições mensais de seus mantenedores - empresas ou pessoas físicas - em sua imensa maioria editores do setor de livros infantis e juvenis” (FNLIJ [200-?a])¹⁰.

Tem como missão “Promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias”. E como visão “Contribuir para a melhoria da educação e da qualidade de vida de crianças e jovens, como valor básico para a educação e cidadania” (FNLIJ [200-?a]). Com uma série de projetos, concursos de leitura, a FNLIJ visa, então, a valorizar a leitura, contribuindo para a formação de diversas pessoas envolvidas nas comunidades escolares: pais, professores, alunos, bibliotecários, concebendo o espaço da biblioteca como um *locus* relevante para o acesso à prática da leitura.

⁹Disponível em:<<http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij.html>> . Acesso em 20 de outubro de 2014.

¹⁰ Conforme o trabalho de Furtado (2011), entre os mantenedores da FNLIJ estão: Abrelivros, Agência RIFF, Alis Editora, Artes e Ofícios Editora, Autêntica Editora, Brinque-Book Editora de livros, Callis Editora, Câmara Brasileira do Livro – CBL, Centro da memória da eletricidade no Brasil, Cortez Editora, Cosac Naify Edições LTDA, Doble Informática, Duna Dueto Editora, Edelbra Indústria Gráfica e Editora LTDA, Edições PinakoTheke, Edições SM, Ediouro Publicações, Editora 34, Editora Agir, Editora Ática, Editora Ave Maria, Editora Bertrand Brasil, Editora Biruta, Editora DCL – Difusão Cultural do Livro, Editora Dimensão, Editora do Brasil, Editora Ciranda Cultural, Editora Forense, Editora FTD, Editora Fundação Peirópolis, Editora Global, Editora Globo, Editora Guanabara Koogan, Editora Iluminuras. • Editora Jovem, Editora Larousse do Brasil, Editora Lê, Editora Leitura, Editora Manati, Editora Melhoramentos, Editora Mercuryo Jovem, Editora Moderna, Editora Nova Alexandria, Editora Nova Fronteira, Editora Objetiva, Editora Projeto, Editora Record, Editora RHJ, Editora Rocco, Editora Salamandra, Editora Salesiana, Editora Scipione, Editora Siciliano, Editora Schwarcz/Companhia das Letrinhas, Escala Educacional, Florescer Livraria e Editora LTDA, Fundação Casa Lygia Bojunga, Girafinha Editora, Girassol Brasil Edições, Jorge Zahar Editor, José Olympio Editora, L&PM Editores, MR Bens Editora e Gráfica – ao livro técnico, Maco Editora, Marcos da Veiga Pereira, Martins Fontes Editora, Noovha América Editora Distribuidora de livros LTDA, Pallas Editora, Paulinas Editora, Paulus Editora, Pinto & Zincone Editora, Pricewaterhouse&coopers, Roda Viva Editora LTDA, Rovelte Edição e Comércio de Livros, Saraiva S/A Livrários Editores, SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros, Studio Nobel Editora e ZIT Editora.

Em 1975, a FNLIJ iniciou a sua premiação anual, com o Prêmio FNLIJ - O Melhor para Criança. Trata-se de uma instância relevante, pois, mesmo possuindo atualmente diversas categorias (Criança, Jovem, Imagem, Poesia, Informativo, Tradução Criança, Tradução Jovem, Tradução Informativo, Tradução Reconto, Projeto Editorial, Revelação Escritor, Revelação Ilustrador, Melhor Ilustração, Teatro, Livro Brinquedo, Teórico, Reconto e Literatura de Língua Portuguesa), o foco principal é o gênero literário destinado às crianças e aos jovens. Além disso, concede selos de “Altamente Recomendável” e “Acervo Básico” às obras, o que assegura maior notoriedade aos livros.

Mesmo com tantos benefícios, nossos olhos não podem deixar escapar algumas nuances que envolvem esses prêmios. Após observar com cautela e criticidade quem são as empresas e instituições que investem nesses prêmios, “entende-se que a indústria cultural tomou para si não só a produção e comercialização como também a valorização dos trabalhos feitos perante a mídia e a sociedade” (FURTADO, 2011, p. 67). Dentro desse processo, há uma promoção de obras, autores, ilustradores, através de sites, catálogos, visita das editoras às escolas e de prêmios, que são financiados justamente pelas mesmas editoras que agenciam as produções. Logo, há um estímulo maior para produção, edição e venda de livros e, por conseguinte, um controle maior dessa indústria, que vai desde as pesquisas de demanda de mercado à premiação de livros.

1.3 O VALOR, SEGUNDO COMPAGNON

Ao conhecer um pouco mais sobre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ, pareceu-nos fundamental abordar os estudos de Antonie Compagnon (1999), ainda que brevemente. Na obra *O Demônio da Teoria: literatura e senso comum*, o autor discute sete conceitos inerentes ao discurso literário: *a literatura, o autor, o mundo, a leitura, o estilo, a história literária e o valor*. Por ora, dados aos objetivos deste trabalho, iremos nos concentrar o último deles: *o valor*.

Compagnon (1999), ao iniciar sua discussão sobre o *valor* na literatura, assegura que o público, em geral, espera que os profissionais de literatura fixem o cânone, ou seja, avaliem quais são os bons e maus livros (p. 225). Ponderando sobre tal afirmação no contexto desta pesquisa e, mais detidamente a respeito dos prêmios literários, pensamos que tal ponderação é, sim, pertinente, já que os prêmios literários, de certa forma, moldam gostos e direcionam o olhar.

O autor enfatiza várias concepções de *valor* e expõe a visão de julgamento estético subjetivo, intrínseca ao pensamento kantiano, que se baseia, em linhas gerais, no prazer dos sentidos. Segundo Compagnon (1999, p. 231), Kant apregoava que o julgamento estético se dá na forma e não no conteúdo. E, ainda: para ser belo, a obra deve ter uma pretensão à universalidade. Nessa perspectiva, “a obra de valor é a obra que se continua a admirar, porque ela contém uma pluralidade de níveis capazes de satisfazer uma variedade de leitores. [...] A tensão entre sentido e forma torna-se o critério dos critérios (COMPAGNON, 1999, p. 229).

Mas não é somente esse senso de “comunidade” que se debruça a análise do *valor* de uma obra. Adiante, o autor menciona os estudos de Genette, que assegura a impossibilidade da definição de *valor*, tendo em vista que esse julgamento está perpassado por questões de ordem eminentemente subjetivas. “Portanto, não é possível definir racionalmente um valor. Um *sensus communis*, um consenso, um cânone, pode nascer, às vezes, de maneira empírica e errática, mas não constitui, nem um universal, nem um *a priori*” (COMPAGNON, 1999, p. 233).

Além da “universalidade”, da “subjetividade”, Compagnon (1999), ainda, mostra outros estudos sobre o *valor* literário, que atribuem ao tempo uma importância fundamental:

A obra que venceu a prova do tempo é digna de durar, e seu futuro está assegurado. Podemos ter confiança no tempo para depreciar a obra que agradava a um público fácil (a obra que Jauss dizia ser de consumo ou de divertimento) e, inversamente, para apreciar e consagrar a obra que por ser difícil, o primeiro público rejeitava (COMPAGNON, 1999, p. 251).

Trata-se, portanto, não só de separar o que é bom do que é ruim, de acordo com a passagem do tempo, mas de resguardar à posteridade outra função:

O argumento da posteridade “restauradora de erros” – como dizia Baudelaire – é o que Jauss adota, definitivamente, uma vez que refutou o conceito de clássico segundo Gadamer (a estética da recepção é indiscutivelmente uma história da posteridade literária), pois tal conceito satisfaz tanto aos partidários do classicismo, como aos do modernismo. Do ponto de vista clássico, o tempo liberta a literatura dos falsos valores, efêmeros, eliminando os efeitos da moda. Do ponto de vista moderno, ao contrário, o tempo promove os verdadeiros valores, reconhece pouco a pouco autênticos clássicos nas obras áruas que inicialmente não encontram público (COMPAGNON, 1999, p. 251).

Diante dessas questões, o autor lança uma indagação perturbadora: “Não haveria um argumento em favor do cânone a não ser a autoridade dos especialistas?” (COMPAGNON, 1999, p. 253). Ou seja, apenas a opinião dos especialistas é bastante para dizer se uma obra tem ou não valor? Tal indagação não é uma tarefa fácil de ser respondida e nem é nosso intuito aprofundarmos nessas questões. Por outro lado, é preciso reconhecer que

Não é possível, sem dúvida, explicar a racionalidade das hierarquias estéticas, mas isso não impede o estudo racional do movimento dos valores, como fazem a história do gosto ou a estética da recepção. E a impossibilidade em que nos encontramos de justificar racionalmente nossas preferências, assim como de analisar o que nos permite reconhecer instantaneamente, um rosto ou um estilo, - *individuum est ineffabile* - , não exclui a constatação empírica de consensos, sejam eles resultados da cultura, da moda, ou de outra coisa (COMPAGNON, 1999, p. 254).

Conforme a discussão acima, a despeito das subjetividades, deve-se haver uma racionalidade na escolha das obras e um certo consenso também. Logo, aproximando os estudos de Compagnon com a nossa pesquisa, pode-se afirmar que os prêmios literários, ainda que se valham das subjetividades dos membros do júri, precisam ter racionalidade quanto aos critérios estéticos e um olhar astuto quanto aos interesses eminentemente mercadológicos, editoriais nas escolhas. Sobre essas últimas questões, trataremos mais calmamente, no capítulo a seguir, acerca da *indústria cultural* (Adorno e Horkheimer, 1985).

2. PRÊMIOS, GOSTOS E A *INDÚSTRIA CULTURAL*

O ciclo do mercado editorial mencionado anteriormente justifica uma discussão com um pouco mais de cautela sobre o termo *indústria cultural*, tendo em vista que a temática abordada nesta pesquisa diz respeito, também, à forma como o mercado editorial opera o processo de formatação e controle de subjetividades.

O termo *indústria cultural* é erigido por Adorno e Horkheimer (1985) na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*, especificamente no ensaio *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, e deixa claro que as relações sociais são perpassadas pelas relações de mercado. A *indústria cultural*, então, volta-se prioritariamente aos interesses comerciais, que vislumbram a sociedade como um potencial mercado de consumo, dando origem a uma espécie de massificação da cultura.

Embora os autores concentrem suas análises prioritariamente ao rádio e ao cinema, entender a *indústria cultural* é fundamental para a constituição deste trabalho, a fim de pensarmos a inserção das obras juvenis neste meio e o trabalho lucrativo das editoras e dos prêmios.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 99) afirmam que o cinema, o rádio e as revistas são um sistema, cujos setores a eles vinculados estão a todo tempo em conjunto. Mesmo com possíveis oposições estéticas, essas manifestações entoam o mesmo louvor do ritmo de aço. Isso significa que, ainda haja ideologias diferentes, a produção e o lucro serão os objetivos centrais. Assim, até as instâncias que, pelo senso comum, são caracterizadas como setores que proporcionam prazer, estão engendradas num sistema, que conduz um processo de manipulação. Dessa maneira, a arte fica negligenciada e, por esse viés, os sujeitos são submetidos a um processo de subserviência ao capital:

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Os autores são enfáticos ao afirmarem que o cinema e rádio são um negócio. Desse modo, podemos pensar que, sendo o livro um objeto cultural, vários discursos podem circundá-lo: o mesmo pode tornar-se objeto de políticas públicas, fonte de prazer, de entretenimento, alvo de elogios, berço de conhecimento, mas, para a *indústria cultural* cabe torná-lo, sobretudo, objeto de lucro, pois, ele participa de um ciclo que visa à “satisfação de necessidades iguais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Sabendo que os Prêmios Jabuti e FNLIJ recebem investimentos editoriais, não há como os consumidores se esquivarem. Em outras palavras, agenciar prêmios é um negócio lucrativo, tanto pela visibilidade, tanto pela venda e a consequente permanência no mercado e nas estantes das bibliotecas escolares. Mesmo com uma variedade imensa de editoras que dão um considerável suporte financeiro aos prêmios, essa multiplicidade serve “apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 102).

Entendemos que os prêmios necessitam valer-se de categorias durante a seleção e premiação de obras, a fim de se facilitar o trabalho ter uma análise mais criteriosa das obras. Achamos, inclusive, pertinente essa distinção, tendo em vista a grande variedade de livros e públicos. No entanto, é inegável que a divisão dos prêmios em inúmeras categorias não só acirra a competitividade, como também abre espaço para contemplar um maior número de editoras, que, por sua vez, já possuem um perfil de consumidores bem delimitado e vigiado. Quanto a isso, os autores assinalam que

As distinções enfáticas que [...] têm menos a ver com seu conteúdo do que com sua utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores. Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidade serve apenas para uma quantificação mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level* [nível], previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricados para seu tipo. Reduzidos a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda) em grupos de rendimentos assinalados por zonas vermelhas, verdes e azuis. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 101-102).

Logo, o fornecimento de opções ao público destina-se, prioritariamente, a uma estratificação. Consomem-se, nesse caso, as mercadorias de acordo com as qualidades fabricadas para cada *level* e, assim, como numa ciranda, de estratificação, propaganda, consumo e lucro, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104). Logo, a “cultura de massas” pode ser vislumbrada, a partir de “mecanismos de seriação, segmentação e controle dos produtos culturais produzidos de forma fragmentada e para públicos diversos na sociedade” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 54).

Isso significa que todos estamos imersos num joguete das leis de mercado, participando de uma “gigantesca maquinaria econômica” que possibilita o consumo, ainda que distraídos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105). Por conseguinte, “O controle ideológico da indústria cultural está relacionado ao fato de que, aparentemente, os produtos culturais impostos às pessoas sejam reivindicados por elas mesmas” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 56). Desse modo, *indústria cultural*, à maneira de um titereiro, direciona, orchestra, pesquisa, investe, normatiza e uniformiza gostos, conduzindo aquilo que devemos ver, sentir, ouvir e ler.

Para os autores, falar de cultura já é algo que está perpassado pela classificação. Isso significa que a cultura está mercantilizada, e constitui-se num artifício para a formatação de gostos:

Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. Falar em cultura foi sempre contrário à cultura. O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108).

Nesse sentido, consoante Adorno e Horkheimer (1985, p. 111), a arte é transferida para a esfera do consumo, despindo, portanto, as proposições ingênuas que a conjecturam apenas como diversão. Do homem é retirada sua especificidade:

A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 120).

Não há eufemismo. O homem na *indústria cultural* não é vislumbrado numa lógica da individualidade. Todos estão reduzidos a consumidores, que podem ser substituídos facilmente por aqueles que têm mais poder de compra. “A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 121).

Diante das considerações dos autores, podemos pensar que a massificação, a formatação de gostos, o caráter genérico atribuído ao ser humano pela *indústria cultural* são caminhos que, sem dúvidas, perpassam a educação. Afinal, ela, a *indústria cultural*, “[...] impõe um determinado modelo de formação humana, baseado na regressão dos sentidos, resignação do pensamento, repetição e homogeneização dos indivíduos; enfim, uma formação danificada” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 51).

As breves explanações acerca do termo *indústria cultural* nos causam uma inquietação e até certo desconforto, no tocante à subserviência da escola e de todas as instâncias, sejam elas educacionais ou não, na reprodução dos desejos e das regras mercadológicas. No entanto, é até com satisfação que salientamos uma fresta de alento: “O público não é um recipiente vazio, uma tabula rasa na qual se insere tudo e qualquer produto que se queira. Não há passividade total, tampouco alienação total” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 72).

Dessa forma, podemos acreditar na leitura não como redentora e salvadora dos ditames capitalistas, mas, sim, como prática necessária e potencial a um questionamento de normas, dogmas, preceitos, bem como de fuga da subserviência ao capital, a um consumismo exarcebado. E esses questionamentos podem e devem ser fomentados também pelas instituições educacionais. Afinal, “A educação não pode ignorar as representações culturais

que contribuem para o processo de formação das individualidades. Deve-se cada vez mais questionar e problematizar as *verdades* estabelecidas [...]” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 85).

As proposições de Adorno e Horkheimer (1985) foram essenciais para este trabalho. Ao propor, nesta pesquisa, uma proximidade maior com as estratégias da *indústria cultural*, pode-se cogitar os (imensos) desafios da escola rumo a uma educação menos massificadora. Pensamos que, de algum modo, os Prêmios, ao terem investimentos das editoras, acabam contribuindo não só para notoriedade supostamente despretensiosa, mas, sobretudo, para o consumo como interesse primeiro.

Uma percepção mais atenta dos interesses dos prêmios e das editoras permite-nos entender como a escola, os sujeitos e os programas governamentais participam dessa *indústria*. Por outro lado, força a pensarmos em práticas, caminhos, métodos e metodologias na contramão do lucro a qualquer custo. Abordar os estudos vinculados à Teoria Crítica, neste trabalho, é, portanto, fundamental.

3. PNBE (PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA)

Desenvolvido através da Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) objetiva incentivar a leitura de alunos e demais profissionais do espaço escolar, através da distribuição alternada de obras literárias, de pesquisa e de referência. Segundo essa mesma Portaria, visando a ofertar aos professores e alunos obras literárias, textos de formação econômica, histórica, dentre outros; e, por outro lado, reconhecendo a relevância de apoiar os programas de capacitação de professores, o PNBE foi instituído com as seguintes características:

[...] 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;¹¹

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.

Art. 2º - O acervo básico da Biblioteca da Escola será formado em três anos, a partir de 1997.

Art. 3º - Os recursos necessários à execução do Programa serão assegurados pelo Ministério nos orçamentos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação [...] (BRASIL, 1997).

Trata-se, portanto, de um dos ¹² programas vinculados ao Ministério da Educação, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que, hoje, juntamente com a Secretaria de Educação Básica, atende gratuitamente a todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no

¹¹ Atualmente, o Programa contempla também o Ensino Médio e o Ensino Fundamental.

¹² Falamos “um dos programas”, pois há outros programas vinculados ao MEC. O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) é um exemplo. Trata-se de “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.” (Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em 30 de março de 2015). Mencionamos especificamente o PNAIC, pois o mesmo, além de fornecer formações continuadas a professores, seleciona e também envia obras de apoio pedagógico e obras literárias às escolas, bem como sugere metodologias de trabalho.

Censo Escolar, trazendo significativos impactos, na visibilidade de obras, autores, editores e críticos, por exemplo.

O programa está dividido em três ações: a) avaliação e distribuição de obras literárias, compostas por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; b) o PNBE Periódicos avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio; em outras palavras, trata-se da distribuição de revistas pedagógicas, que, segundo o Programa, é “um complemento à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação” (BRASIL, 2014); e c) o PNBE do Professor, que visa a conceder apoio à prática pedagógica dos professores, por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

No ano de 2012, a distribuição dos periódicos estava subdividida nas seguintes categorias¹³: Categoria 1 – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério/Normal do Ensino Médio; Categoria 2 – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e Categoria 3 – Gestão Escolar - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na primeira categoria, os periódicos distribuídos são: *Carta Fundamental*, *Nova Escola*, *Pátio Educação Infantil* e *Revista Ciência Hoje das Crianças*. Na segunda, que compreende um maior número de revistas, possui os seguintes periódicos: *Cálculo Matemática para Todos*, *Língua Portuguesa*, *Carta na Escola*, *Filosofia Ciência e Vida*, *Pátio Ensino Médio*, *Profissional e Tecnológico* e *Revista de História da Biblioteca Nacional*. A terceira categoria contempla apenas a revista *Presença Pedagógica*.

O PNBE do Professor, por sua vez, visa a distribuir obras de referência, a fim de auxiliar os professores da educação básica e da modalidade de jovens e adultos no planejamento de aulas, na elaboração de atividades. A distribuição desses livros está vinculada diretamente ao número de alunos em cada

¹³ 2012 foi o ano mais recente da categorização dos periódicos distribuídos pelo PNBE, considerando-se o levantamento realizado para essa pesquisa até março de 2015. Essas informações estão disponíveis em tabelas no endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16898&Itemid=1135. Acesso em 20 de setembro de 2014.

instituição e, em 2013, foram incluídas as obras voltadas para educação infantil, possibilitando que o acervo do professor tenha um maior número de categorias, assim dispostas: “educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental regular, anos finais do ensino fundamental regular, ensino médio regular, ensino fundamental da educação de jovens e adultos e ensino médio da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2014).

3.1 PNBE: NÚMEROS E CURIOSIDADES

Uma pesquisa feita pelo Sindicato Nacional das Editoras de Livros, intitulada *Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro*¹⁴, ano base de 2013, que visa a estimar, a partir dos “dados de uma amostra de editoras, da performance do setor editorial e de seus subsetores num determinado ano”, mostrou que o PNBE investiu R\$60.772.067,43, sendo que o preço médio de cada livro era de R\$ 8,18. Martha (2003) afirma que essa cifra está relacionada aos “investimentos das editoras e livrarias, ou seja, pelo cuidado editorial e mercadológico” (p. 1). Certamente, esse investimento grandioso possibilita um aquecimento e uma competição no mercado editorial, o que nos suscita uma série de curiosidades, tais como as cifras e os critérios de seleção de obras, por exemplo.

Célia Regina Delácio Fernandes, em um breve artigo intitulado *O Programa Nacional Biblioteca da Escola: dados estatísticos e critérios*¹⁵, visa a esclarecer alguns aspectos inerentes a esse programa. A autora, sucintamente, aponta os órgãos responsáveis pela execução deste, bem como as bases legais que o sustentam:

¹⁴ Pesquisa disponível em <http://www.snel.org.br/wp-content/themes/snel/docs/Apresentacao_pesquisa_FIPE_imprensa_2013.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2015.

¹⁵ Trata-se de um artigo elaborado durante o doutoramento de Célia Regina Delácio Fernandes, hoje professora da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Informações verificadas no Currículo Lattes, através do link: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4702344Z0>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

A documentação oficial que regulamenta o PNBE – portarias, resoluções, editais etc. – leva em consideração o artigo 208 da Constituição Federal, que preconiza o direito do educando ao material de apoio didático, e as determinações de universalização e melhoria do ensino fundamental, provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (FERNANDES, 2003, p. 1)

Mas é, sobretudo, na questão numérica, devidamente embasada, que se concentra nosso interesse nesse artigo. Salientamos que alguns dados são do final da década de 1990, contudo, apresentam alguns fatos que precisam ser olhados com mais atenção:

Em 1998, o MEC gastou um total de R\$ 24.435.179,00 milhões na aquisição (R\$ 23.422.679,00) e na distribuição (R\$ 1.012.500,00) de 4,2 milhões de livros para atender 20 mil escolas públicas do ensino fundamental, com matrículas a partir de 500 alunos, cadastradas no Censo Escolar de 1996. Nos municípios em que não havia nenhuma escola que atendesse a esse critério, foi considerada a de maior número de alunos. Com base nesses critérios de atendimento, foram beneficiados 16,6 milhões de alunos, que receberam um acervo de 123 títulos, de um total de 215 volumes, composto de obras clássicas e modernas da literatura brasileira (prosa e poesia), de não-ficção (formação histórica, econômica e cultural do Brasil) e de referência (Atlas, dicionários, enciclopédias e globos terrestres), indicados por “uma Comissão Especial, formada por intelectuais” instituída pela Portaria n.º 1.177, de 14/11/96.¹⁶ O relatório, no entanto, não menciona quais intelectuais, de que instituições e os critérios de escolha.

A citada portaria é a mesma que constituiu uma Comissão Especial para assessorar a FAE na seleção de obras para composição de uma “Biblioteca do Professor”, com função de elaborar, no prazo de um mês, uma lista de 300 títulos para formar o acervo destinado aos professores do ensino fundamental, indicando obras literárias e paradidáticas com a recomendação de “que proporcionem uma visão abrangente da sociedade brasileira e de sua formação, sob o ponto de vista histórico, econômico e cultural”. Os membros designados para compor a Comissão foram os seguintes: Alfredo Bosi; Cândido Mendes; Eduardo Portela; Lúgia Fagundes Telles e Sérgio Paulo Rouanet. Heloisa Vilhena de Araújo, Assessora Internacional do Gabinete do Ministro, foi designada como Secretária Executiva da Comissão (FERNANDES, 2003, p. 1).

A citação ora apresentada, além de expor números, questiona a repetição de nomes de profissionais já participantes de um programa anterior, e aponta um estranhamento referente a alguns títulos do acervo, já que a maioria deles era

¹⁶ . Cf. BRASIL, MEC/FNDE. *Relatório de atividades do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/98*. Brasília, julho, 1999. p.8

composta por livros canônicos, avaliados como inadequados por professores e alunos.

Fernandes (2003) também nos provoca ao mencionar um cerceamento da leitura literária, seja concernente ao número reduzido de editoras selecionadas para o programa, seja pela preferência por obras nacionais, aspectos esses diretamente ligados ao aquecimento do mercado nacional:

Chama atenção a presença de certos livros como, por exemplo, os 12 volumes dos *Sermões* de Padre Vieira ou *Um mestre na periferia do capitalismo* de Roberto Schwarz. Outros aspectos observados na seleção do acervo: participam 26 editoras, número que pode ser considerado reduzido em relação à quantidade de títulos; figuram somente autores brasileiros, assegurando e aquecendo o mercado nacional; incluem-se obras de pessoas ligadas ou pertencentes à comissão, como é o caso de *Memória e Sociedade* de Ecléa Bosi (esposa de Alfredo Bosi), *As Razões do Iluminismo* de Sérgio Paulo Rouanet e *Ciranda de Pedra* de Lygia Fagundes Telles (ambos membros da comissão) e várias obras acadêmicas que exigem um elevado grau de entendimento (p. 2).

A inclusão de obras de pessoas ligadas à comissão ou participantes dela também nos causa um estranhamento, pois, em um programa governamental, espera-se a imparcialidade na escolha, ainda que a qualidade das obras seja visível. Pensamos também que a despeito da qualidade do material, talvez, não constitua, de fato, um acervo adequado ao apoio às atividades pedagógicas do docente da Educação Básica.

No ano de 1999, houve um estreitamento das relações governamentais com a FNLIJ, outorgando a esta instituição a escolha de mais de cem obras. Os títulos precisavam atender a alguns critérios e passaram por crivo da crítica especializada, e muitos deles já tinham recebido o selo de altamente recomendável por essa instituição. Entretanto, num país tão grande como o Brasil e, dada a abrangência do programa, espera-se que haja entre os críticos uma representação equânime das regiões brasileiras. No entanto, não foi isso que aconteceu:

Se bem que esse seja um programa de caráter nacional, prestando-se atenção nos estados e número de leitores votantes, que participaram da elaboração dos pareceres, percebe-se que a maior

parte está concentrada no Rio de Janeiro (10) de maneira desproporcional aos demais – São Paulo (01), Distrito Federal (01), Minas Gerais (02), Rio Grande do Sul (01), Goiás (01) e Espírito Santo (01); em contrapartida não se percebe a presença de nenhum parecerista da região norte ou nordeste (FERNANDES, 2003, p. 3).

A desigualdade na seleção dos pareceristas indicia um possível apagamento em relação às regiões Norte e Nordeste. Fernandes (2003) aponta, ainda, que no ano 2000, o programa se concentrou em fornecer livros para a formação de professores, mas é só em 2001 que a distribuição destes passa a estar correlacionada ao censo escolar, ou seja, ao número de alunos matriculados, investindo R\$ 55,71 milhões de reais.

A partir do ano de 2000, passa a haver mais requisitos para a escolha das obras que

[...] podem ser resumidos basicamente em duas exigências na escolha das obras: diversidade – gênero, assuntos, títulos e autores representativos de diferentes épocas e regiões, textos de variados quadros de referências literários – e materialidade – projeto gráfico e ilustrações adequadas ao público-alvo. Merece destaque o fato de o julgamento das obras incluir a preocupação com o destinatário. Mas, a esse respeito, poder-se-ia perguntar: quem decide sobre a adequabilidade das obras às crianças e com base em quais princípios? Em vista dos aspectos expostos, pode-se concluir que o edital para o PNBE/2001 atentou para os mesmos critérios elaborados pela FNLIJ para o PNBE/1999.

Um olhar atento sobre as coleções do PNBE/2001, no entanto, revela que as seis editoras vencedoras da concorrência – Ática, FTD, Moderna, Objetiva, Nova Fronteira e Cia das Letrinhas – apostaram em nomes de autores já consagrados na literatura adulta e/ou infantil, tais como Ana Maria Machado, Angela Lago, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, João Ubaldo Ribeiro, Luís Fernando Veríssimo, Maria Clara Machado, Ruth Rocha, Vinicius de Moraes e outros. Ou seja, os autores de prestígio reinam absolutos, inclusive sobre o critério da diversidade. A ganhadora do prêmio internacional Hans Christian Andersen em 2000, Ana Maria Machado, por exemplo, figura em três coleções, além de já constar sua obra *Bisa Bia, Bisa Bel* no acervo PNBE/1999. Outras obras também presentes no acervo anterior são *A arca de Noé* de Vinicius de Moraes (e ainda no PNBE/1998), *A formiguinha e a neve* adaptada por João de Barro e *Minhas memórias de Lobato*, que aparece como adaptação de Monteiro Lobato, embora a lista do acervo PNBE/1999 registre a autoria para Luciana Sandroni (FERNANDES, 2003, p. 4).

Como pode ser verificado, houve a supremacia de grandes editoras na concorrência e, conseqüentemente, a aposta em livros de autores já conhecidos e consagrados. Entretanto, essas recorrências, além de serem levianas com editoras menores, revelaram a repetição de obras já inseridas no PNBE de outros anos, o que poderia ser evitado se o edital fosse mais enfático quanto a isso e se houvesse um exame melhor dos critérios. Foi somente no final do ano de 2002 que se iniciaram alguns questionamentos mais contundentes. A Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ) reivindicou junto ao PNBE uma melhor distribuição sobre a decisão da escolha de livros, abordando, ainda, a necessidade de ampliação do número de escritores e da variedade de livros.

O final do texto de Fernandes (2003) enfatiza a importância do PNBE e sugere que o programa deveria ter uma abrangência maior, como na construção de locais adequados para a leitura nas escolas, formação de professores, bem como o fomento à responsabilização de toda a comunidade escolar no incentivo à leitura dos estudantes. Aponta, também, para a necessidade de outras instâncias públicas, como o Tribunal de Contas da União (TCU), fiscalizarem a realização do programa.

Pensamos que a leitura é um direito, uma prática social. Logo, o breve artigo de Fernandes (2003) nos move a pensar sobre a necessidade de pensarmos em políticas de leitura que sejam menos mercantilizadas, menos subservientes ao mercado. Para tanto, vejamos o que nos assegura Zilberman (1999):

Nem público como o Estado, nem tão privado como a família, o mercado industrial é um importante incentivador da leitura, na medida em que aspira a garantir sua expansão crescente ou, ao menos, assegurar sua sobrevivência. É quando o livro revela sua face de mercadoria voltada ao consumo indiscriminado de boas e más obras literárias. Se os apelos à circulação em grandes quantidades aviltam a condição isenta e espiritual que a literatura gostaria de manter, eles revelam que a permanência dessa somente pode proceder das qualidades que contiver intimidade, sejam elas de natureza artística ou filosófica. O livro assume sua responsabilidade por sua política, e este fato pode ser encarado tanto como externo—quando se vale da propaganda que alardeia as virtualidades do objeto — ou interno. Neste caso, é a própria ficção que faz dos méritos da ficção seu principal assunto (p. 43).

Assim, entendemos que, num contexto neoliberal, o livro é cogitado como um produto que deve ser consumido, para que o mercado seja mantido e expandido. Isso requer propagandas, políticas, que, muitas vezes, para omitir essa vertente, assumem um discurso virtuoso e, quiçá, salvacionista do livro para as desigualdades da sociedade. Isso explica o porquê de nossa concordância com o posicionamento crítico de Fernandes (2003) sobre alguns fatos ocorridos na implementação do PNBE.

Reiteramos que políticas públicas de incentivo à leitura são relevantes, já que, dentre outros motivos, possibilitam o contato com os livros de forma gratuita:

De todo modo, a leitura, quando inserida no processo social, *renuncia a qualquer tipo de neutralidade*. Traz embutida uma orientação democrática que, pelos aspectos mencionados antes, se dilata ou se contrai de acordo com os propósitos dos grupos que recorrem a ela como parte de seus projetos de ação. E evidencia o conflito entre a imposição de uma determinada ideologia, conveniente para o bom andamento do mecanismo social, e sua vocação democrática, resultante, de um lado, dos efeitos que propiciou, de outro, da convivência igualitária, que suscita, com obras literárias. (ZILBERMAN *in* BARZOTTO, 1999, p. 43, *grifo nosso*).

Consoante às breves exposições ora apresentadas, entendemos que o estreitamento dos laços entre escola e literatura possibilitou uma visão quase utilitarista da leitura, já que a educação é obrigatória e precisa ser suprida de materiais para ensino. Isso significa que essa gratuidade na oferta de livros, mesmo com um discurso de democratização do acesso à leitura, não é imparcial, não é neutra, como já apontou Zilberman (1999).

As benesses do programa não podem estar apenas vinculadas ao volume de distribuição de livros. Desse modo, que o texto de Fernandes (2003) é instigante, à medida que tece algumas críticas quanto à implementação do PNBE, em seus anos iniciais.

Mesmo que o referido artigo tenha mais de dez anos, suas exposições são válidas para pensarmos nas injustiças que foram cometidas com escritores, alunos e profissionais das escolas, ao privilegiar certos autores e editoras e, assim, promover certos apagamentos ou silenciamentos decorrentes da

desigualdade do poder econômico ou simbólico. Foi útil para refletirmos, de igual modo, sobre a necessidade de o acesso à leitura ser menos mercadológico e mais democrático, quer seja em relação à distribuição de livros, aos temas nas obras literárias, quer seja nas suas características estéticas.

Outro artigo escrito pela autora, juntamente com Maisa Barbosa da Silva Cordeiro, foi de suma importância para este trabalho. A produção intitulada *Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico* apresenta um panorama das mudanças dos critérios de seleção de obras literárias do PNBE. Baseando-se nos anexos dos editais do referido programa, o estudo, dividido em duas partes, aborda os critérios concernentes ao período de 1998 a 2004, “devido ao término, neste ano, do projeto *Literatura em minha casa*” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 320, grifo das autoras) e, posteriormente, os critérios relativos aos anos de 2005 a 2012, “período em que as obras foram adquiridas e enviadas para compor os acervos das bibliotecas escolares” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 320).

Já no início do artigo, as autoras reforçam as incongruências discutidas anteriormente nesta dissertação:

No primeiro ano em que o PNBE enviou acervos às escolas – 1998 – foram adquiridas 4,2 milhões de obras e atendidas 20 mil escolas públicas de Ensino Fundamental. Apesar do grande volume adquirido e do alto investimento de R\$ 24.435.179,00 milhões, os critérios utilizados para seleção das obras não foram apresentados, e observa-se que alguns livros selecionados eram de pessoas ligadas ou pertencentes à comissão de escolha, formada por um grupo de intelectuais “notáveis”, além de outros livros que demandam um leitor mais experiente em função da complexidade. Outro fato que merece destaque é que, de acordo com os resultados da pesquisa feita com docentes, muitas obras selecionadas foram julgadas inadequadas ao público-alvo – 1ª a 8ª série. [...] Ainda no ano de 1998, o programa previa que o acervo seria aberto também à comunidade, o que não ocorreu em boa parte das escolas, devido ao fato de que os próprios alunos e professores desconheciam as obras recebidas. Convém ressaltar que não foi possível localizar os critérios de escolha nos documentos oficiais referentes ao PNBE-1998, ou seja, se houve critérios eles não foram divulgados (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 320).

Como pode ser visto, mesmo que os investimentos naquele ano tenham sido vultosos, grande parte da comunidade escolar, infelizmente, ficou à margem do

programa, seja por desconhecimento das obras, seja por inadequação destas à faixa etária dos estudantes. Além disso, desconfia-se dessa possível não divulgação de critérios: ter acesso a esses dados nos permitiria compreender melhor as origens dos programas, bem como os critérios de inclusão, e exclusão, de obras, de autores e de editoras. Vejamos, adiante, como se deu a seleção no ano posterior:

Em 1999, a seleção das obras foi feita pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). [...] Foram selecionadas 110 obras de literatura infantojuvenil e atendidas 36 mil escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental com 150 ou mais alunos. Neste ano, foram adquiridos pouco mais de 3,9 milhões de livros, com investimento de R\$ 21.427.859,77. Apesar de a FNLIJ mencionar que a avaliação recaiu sobre qualidade do texto, imagem e projeto gráfico, não houve explicitação desses critérios, ou seja, não foram encontradas informações sobre o que seria considerada qualidade de texto, imagem e projeto gráfico no processo de seleção das obras. É importante registrar que esses critérios não constam nos documentos oficiais disponíveis no site do FNDE, no entanto, foram obtidos no site da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. [...] Além disso, a FNLIJ disponibilizou na internet dois pareceres críticos – de vários especialistas de literatura infantil e juvenil, votantes da instituição – que acompanharam cada título selecionado. Como se vê, o processo de avaliação avançou em relação ao ano anterior, principalmente por considerar o público pretendido com o acervo e dar acesso amplo aos pareceres (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 320).

Concordamos com as autoras que, em relação ao ano de 1999, houve um avanço na escolha das obras, ao serem considerados as crianças e os adolescentes como sujeitos leitores das escolas, permitindo, desse modo, uma escolha de obras literárias mais voltadas a esse perfil. No entanto, mais uma vez, os critérios não ficaram claros nos documentos oficiais e, apenas, apareceram nos documentos da FNLIJ. É importante, nesse momento, resgatar então, o que afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho: a FNLIJ recebe investimentos de editoras. Logo, pensamos, sim, que “qualidade de texto, imagem e projeto gráfico” foram considerados na seleção, mas será que apenas esses critérios bastam para saciar a voracidade do mercado editorial?

Nos anos 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004, as bibliotecas escolares não foram contempladas pelo programa, “que centralizou suas ações no projeto *Literatura*

em minha casa. Foram distribuídas coleções com cinco títulos de temática diversificada para que o [...] aluno pudesse compartilhar as obras com a família” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 321, grifo das autoras). O estudo aponta que o *Literatura em minha casa* foi alvo de severas críticas, já que boa parte dos alunos não receberam as obras.

Em 2001, segundo Fernandes e Cordeiro (2012), o projeto *Literatura em minha casa* teve os critérios de avaliação e seleção das obras estabelecidas por uma comissão técnica composta por entidades governamentais, associações e especialistas nas áreas de leitura. Ao analisar com mais cuidado os critérios, as autoras apontam, de modo resumido, as

exigências na escolha das obras: a) diversidade – gênero, assuntos, títulos e autores representativos de diferentes épocas e regiões, textos de variados quadros de referências literários; e b) materialidade – projeto gráfico e ilustrações adequadas ao público-alvo. Merece destaque o fato de o julgamento das obras incluir a preocupação com o destinatário. Todavia, a esse respeito, não fica esclarecido quem decide sobre a adequabilidade das obras às crianças e com base em quais princípios. Em vista dos aspectos expostos, pode-se concluir que o edital para o PNBE/2001 atentou para os mesmos critérios elaborados pela FNLIJ para o PNBE/1999 (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 321).

Se por um lado o PNBE avançou quanto à adequabilidade das obras, mais uma vez aspectos ficam obscurecidos quanto à seleção. No ano subsequente, entretanto, com a entrada de mais pareceristas, houve uma “ampliação expressiva da representatividade na legitimação da escolha das coleções do PNBE/2002” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 321). Dessa maneira, preocupou-se mais em ampliar o repertório das obras, abarcando autores de diferentes épocas e regiões. Os critérios de seleção passam a excluir livros já escolhidas no ano precedente, a fim de se evitar repetições, conforme apontado anteriormente neste trabalho. Além disso,

A temática passa também a ter atenção especial: deve contribuir para o desenvolvimento ético do leitor e o texto e favorecer a experiência estética diversificada. Além de se elencarem os aspectos que fazem parte do projeto gráfico, explica-se o que se espera das ilustrações e, por fim, acrescenta-se um item sobre o projeto editorial na avaliação das coleções. Há, portanto, um aprimoramento nos aspectos e maior clareza na redação (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 321).

De acordo com Fernandes e Cordeiro (2012), mesmo com mudança de governo, no ano de 2003, o projeto, alguns membros da comissão para escolha das obras e os critérios quanto à representatividade, projeto gráfico, dentre outros, foram mantidos. No ano de 2004, “foram continuadas as ações em relação ao projeto *Literatura em minha casa*. Apenas em 2005, após sérias críticas dirigidas ao projeto, o PNBE voltou sua atenção para a manutenção das bibliotecas” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 322).

Todos os editais, a partir de 2005, apresentam três subitens avaliativos, a saber: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 322). Os critérios passam a ser assim divulgados:

Os critérios norteadores são explanados, primeiro, por uma abordagem inicial que, posteriormente, se dirige para subitens que tratam dos critérios específicos de avaliação. No edital do ano de 2005 e 2006, as primeiras abordagens acerca dos critérios eram feitas por meio do item “critérios de seleção”. Apenas no ano de 2008 passou-se a utilizar uma introdução, a qual se detém sobre a importância de oferecer a literatura para os alunos desde as séries iniciais. A existência de uma introdução, porém, só começou a ser utilizada novamente no ano de 2011, com o mesmo propósito. No entanto, em 2012, já não há introdução antes de partir para os critérios. Destaca-se o fato de ser a introdução um elemento necessário, por ser o momento em que o edital aborda qual a necessidade de oferecer literatura aos alunos de escolas públicas.

No ano de 2008, primeiro ano em que houve a apresentação dos critérios por meio de uma introdução, foi destacado o papel da criança no mundo contemporâneo: [...] Em 2008, [...] além das escolas de Ensino Fundamental, as de Educação Infantil e Ensino Médio também passaram a receber acervos (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 322-323).

As autoras, além de julgarem pertinente a introdução, por nela conter explicitada a necessidade de oferta de literatura aos estudantes das escolas públicas, esse excerto também é necessário por destacar as crianças no mundo contemporâneo. Além disso, enfatiza-se, que, inserindo o papel das crianças num documento oficial, permitiu-se um maior protagonismo desses sujeitos, inclusive na contemplação da educação infantil, primeira etapa da educação básica, no programa.

O projeto gráfico também sofreu alterações. A partir de 2008, considerações mais peculiares a esse aspecto foram abrangidas e, também, as biografias dos autores deveriam ser expostas, de modo que os leitores pudessem conhecê-lo

melhor, incentivando-os à busca de outras obras, possíveis indicações de leitura, dentre outros.

Em 2010, mais mudanças significativas no edital puderam ser visualizadas:

A primeira diz respeito a mencionar a legislação que legitima a importância da distribuição de acervos literários às escolas, enquanto a segunda traz a fundamental consideração de a leitura ser concebida como uma prática social [...] Outro ganho no edital de 2010 refere-se à necessidade de refletir acerca da concepção de literatura e leitura de acordo com cada público atendido. [...] Também é perceptível, nos editais, o cuidado em selecionar obras que não contenham “didatismos ou moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 323-324).

Essas alterações não só evidenciam um reconhecimento oficial, ao menos no discurso, com a importância da leitura nas escolas, mas em excluir do programa obras estereotipadas, que veiculem o preconceito e/ou de cunho moralizante. Sobre esse último aspecto, cabe mencionar Zilberman (2003):

[...] os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (p. 16).

Os fatos supracitados constituem-se, até hoje, em um dos desafios entre literatura e ensino, na tentativa de se romper com uma visão utilitarista da literatura. Ao se reduzir a literatura a um mero instrumento pedagógico, o trabalho com o texto literário, além de ficar secundarizado e conduzido de modo lateral, distancia-se da arte, conjecturada nas esferas sociais, culturais, políticas, ideológicas, dentre outras.

Em 2011, houve uma preocupação em atender os alunos com necessidades especiais, por meio da oferta de obras específicas. Em todos os editais, segundo as autoras, houve uma preocupação em oferecer obras com diferentes níveis de complexidade e

a necessidade de adequar as obras “[...] à faixa etária e aos interesses dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 13). Essa questão da

adequação das obras às faixas etárias do público pretendido suscita o questionamento do que o edital entende por interesse tanto das crianças e dos jovens, quanto dos adultos e dos idosos que estudam nas escolas (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 324).

Assim, mesmo que sejam abordados aspectos notáveis quanto ao programa, as autoras questionam quais os parâmetros inerentes à faixa etária que distinguem sujeitos e obras. Em outras palavras, quais os critérios para dizer se uma obra é adequada ou não para uma criança de 8 anos, por exemplo?

Em todos os editais de 2005 a 2012, houve uma demarcação acerca da necessidade de se abarcar a “fruição estética” e um “trabalho estético com a linguagem” nas obras. Em 2012, mudanças expressivas foram constatadas quanto à “adequação temática”[...]. Verifica-se a preocupação em serem selecionadas obras que privilegiem diferentes [...] contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira” [...] (FERNANDES; CORDEIRO, 2012, p. 325).

Diante dos conteúdos expostos no artigo de Fernandes e Cordeiro (2012), pode-se observar que os parâmetros para avaliação, seleção e consequente exclusão de obras se tornaram mais criteriosos ao longo do tempo, permitindo inferir que o PNBE foi ampliado e aprimorado, felizmente. As autoras destacam, inclusive, a contemplação de obras dirigidas a alunos com necessidades especiais, a expansão da abrangência do público-alvo, bem como sua constituição enquanto política de Estado, já que permaneceu nos governos FHC, Lula e Dilma.

Mesmo que o PNBE ainda seja alvo de críticas, em relação à oferta, à contemplação dos sujeitos e/ou em relação à formação de profissionais e infraestrutura das bibliotecas das escolas, reconhecemos que alguns caminhos estão sendo traçados. Nesse sentido, cabe mencionarmos, mesmo que brevemente neste trabalho, o PNBE Temático, que foi criado justamente pela necessidade de pensarmos numa escola menos desigual, através de um recorte específico das temáticas diversidade e inclusão.

3.2 O PNBE TEMÁTICO

O PNBE Temático foi criado somente em 2012, por isso, convém esclarecermos, antes, alguns aspectos. Criado em 1997, o PNBE constitui-se numa política pública agenciada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que visa a distribuir livros de literatura e paradidáticos inseridos no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), anualmente às escolas brasileiras, com objetivo de assegurar aos alunos e professores o acesso a bens culturais, circunscritos nos temas do programa.

Esses livros são distribuídos às escolas de maneira estratificada e, segundo Brasil (2012), tal intento é feito por meio das subdivisões no PNBE: PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático. Trata-se, portanto, de acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais concernentes ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, visando à democratização do alcance às fontes de informação, ao incentivo à leitura e à formação de alunos e professores leitores e à assistência à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Além dessas ramificações, instituiu-se o PNBE Temático visando a suprir as bibliotecas das escolas públicas com obras que abarquem temas tais como “campo, direitos humanos, educação especial, indígena, juventude, quilombola, relações étnico-raciais, sustentabilidade socioambiental e educação de jovens e adultos” (NETO, 2014). Objetivam, com essa prática, segundo o Ministério da Educação (2014), ampliar a “compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais”. Portanto, para que as escolas recebam essas obras, não há uma necessidade prévia de adesão, ou uma espécie de seleção, basta que elas estejam devidamente cadastradas no censo escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A criação do PNBE Temático não foi por acaso. Por exemplo, em 2003, a Lei 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade

do estudo da história e cultura afro-brasileira. Cinco anos depois, em 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Assim, passou-se a determinar a inserção, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Uma avaliação pedagógica antes de os livros serem distribuídos se faz necessária, para avaliar se as propostas atendem aos requisitos dispostos nos editais anuais. O resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o PNBE Temático 2013 evidenciou a oferta de 45 títulos, sendo que cada um dos nove temas contemplou 5 livros.

Entendemos que a chegada desses livros às escolas é importante para a formação de professores. Pode ser vista também como uma possibilidade de as aulas, independentemente das disciplinas, abarcarem temas como diversidade e respeito ao próximo, como eixos norteadores do currículo, ao invés de serem, apenas, objetos de lembranças, de datas comemorativas ou de projetos específicos como temas transversais.

A seleção de 2013 não contemplou livros de literaturas infanto-juvenis que abarquem os temas já mencionados¹⁷, por isso não inserimos nenhuma das obras do PNBE Temático em nossa pesquisa. Por outro lado, achamos válido tecer algumas considerações obre o programa, pois sabemos que a escola é um *locus* privilegiado de leitura, e que os alunos e professores devem ser incentivados a essa prática social também por textos que se configurem pela valorização do outro, pela socialização, pela igualdade, enfim, pelo respeito.

Sabendo que a realidade brasileira é perversa, dicotômica e injusta, consideramos válida a criação do PNBE Temático. A breve citação das seleções desse programa, inerentes ao ano de 2013, neste trabalho, nos suscita pensar a urgência e a obrigatoriedade de práticas que valorizem e respeitem a identidade de distintos grupos, buscando sempre o respeito nos

¹⁷ O acesso ao título das obras pode ser encontrado no site do Diário Oficial da União, publicado em 28 janeiro de 2014: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=28/01/2014>. Acesso em 02 de outubro de 2014.

modos de pensar, de ser, de agir, de conviver, enfim, de estar no mundo. E essas práticas devem ser refletidas também no âmbito da Literatura.

4. PERCURSO METODOLÓGICO E CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* PRIVILEGIADO

Como já foi dito, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) objetiva incentivar a leitura de alunos e demais profissionais do espaço escolar, através da distribuição alternada de obras literárias, de pesquisa e de referência. Trata-se de um programa vinculado ao Ministério da Educação que, além de atender gratuitamente a todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar, traz significativos impactos, na visibilidade de obras, autores, editores e críticos, por exemplo.

Nesse sentido, abordar aspectos inerentes à leitura na infância e adolescência implica discutirmos também as produções que se têm feito nos últimos anos, pensando como elas refletem o mercado editorial e, no caso específico de nossa pesquisa, como essas produções são avaliadas pelos membros do júri, que, por meio de alguns prêmios anuais de Literatura, eventos privados, concedem potencialidades a determinados livros, para que esses cheguem às escolas.

O objetivo fundamental deste trabalho, portanto, é discutir se a opinião dos membros do júri, dada a ver no Prêmio Jabuti (da Câmara Brasileira do Livro) e no Prêmio FNLIJ, comparativamente ao PNBE, nas categorias infantil e juvenil, indicia um perfil modelo de obra literária e, assim, de leitor, cotejando-se o período que vai de 2004 a 2013. Para tanto, os livros *O Fazedor de Velhos*, de Rodrigo Lacerda, e *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho, foram escolhidos como *corpus* para este trabalho, já que possuem a aprovação simultânea dessas três instâncias tão relevantes para a literatura juvenil.

Para chegarmos até as duas obras, houve uma necessidade de se fazer uma pesquisa em etapas, cujo passo a passo será descrito adiante. Gostaríamos de salientar os motivos considerados para escolhermos o período da pesquisa: 2004 a 2013 (10 anos). Em primeiro lugar, o PNBE faz a distribuição alternada de livros. Logo, um período maior de análise certamente contemplará um maior número de obras. A outra razão é que, *a priori*, não tínhamos a intenção de

fazer distinções entre literatura infantil e literatura juvenil e, que, mais uma vez, preocupávamos com um maior leque de opções circunscrito nas três instâncias.

A seleção das duas obras consistiu da seguinte maneira: primeiramente, fizemos uma pesquisa sobre todos os livros de literatura infantil e literatura juvenil que compunham o acervo do PNBE¹⁸. A princípio, gostaríamos de fazer uma pesquisa que contemplasse a distribuição de livros nos últimos dez anos (2004 a 2013), ano a ano, mas isso não foi possível, pois, como pode ser verificado na tabela a seguir, o site do Ministério da Educação só disponibilizou o acervo em sua página a partir do ano de 2006. Em um segundo momento, analisamos todos os livros premiados nos últimos dez anos, nas categorias de literatura infantil e juvenil, tanto no Prêmio Jabuti (Câmara Brasileira do Livro)¹⁹ como no FNLIJ²⁰, importantes instâncias legitimadoras de obras literárias. Esses prêmios, cabe salientar, atualizam suas informações anualmente.

Como se trata de inúmeras obras, achamos pertinente inseri-las em quadros para melhor visualização. Os quadros a seguir estão dispostos da seguinte forma: inserção de todos os livros finalistas do Prêmio Jabuti, por ano, juntamente com suas respectivas obras, autores(as) e editora. Em seguida, há uma coluna com o ano do acervo do PNBE. O “x” indica se o livro premiado foi contemplado no PNBE (ano) e, portanto, foi destinado às bibliotecas das escolas públicas brasileiras. O mesmo processo foi feito com o Prêmio FNLIJ: foram inseridos todos os livros finalistas dos últimos dez anos, juntamente com seus autores (as) e editoras. Em seguida, foi feita uma comparação sobre uma possível escolha dessas obras para o acervo do PNBE.

¹⁸ Essas informações estão disponíveis no site do Ministério da Educação, através do link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986. Acesso em 10 de outubro de 2014. Não foram contempladas em nosso estudo as produções do PNBE Temático, PNBE Professores e PNBE Periódicos, pois nenhum deles, até o presente momento, dispunham de obras literárias infanto-juvenis para análise.

¹⁹ Para fazer a pesquisa, é necessário acessar o link <http://premiojabuti.com.br/edicoes-anteriores/> e, em seguida, fazer o filtro por ano e categoria desejados. Acesso em 15 de agosto de 2014.

²⁰ Para fazer a pesquisa, é necessário acessar o link <http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>, em seguida, fazer o filtro por ano e categoria desejados. Acesso em 15 de agosto de 2014.

Quadro 1: Livros premiados pela CBL/PNBE

LIVROS PREMIADOS PELO JABUTI (CBL)				RECORRÊNCIAS NO PNBE						
ANO	LIVRO	AUTORES (AS)	EDITORA	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2004	Infantil ou Juvenil									
	Fábulas do Amor Distante	Marco Túlio Costa	Record	X						
2005	Infantil									
	1º Lugar: Muito Capeta	Angela Lago	Cia das Letras							
	2º Lugar: Moda: Uma História para Crianças	Kátia Canton e Luciana Schiller	Cosac Naify							
	3º Lugar: Pé de Sapo e Sapato de Pato	Bartolomeu Campos de Queirós	Editora do Brasil							
2005	Juvenil									
	1º Lugar: O Duelo do Batman Contra a MTV	Sérgio Caparelli	LPM Editores							
	2º Lugar: O Olho de Vidro do meu Avô	Bartolomeu Campos de Queirós	Moderna				X			
	2º Lugar: Eles Não São Anjos Como Eu	Márcia Kupstas	Moderna	X						
2006	3º Lugar: No Longe dos Gerais	Nelson Cruz	Cosac Naify							X
	Infantil									
	1º Lugar: Um Garoto Chamado Rorbeto	Gabriel, o Pensador	Cosac Naify	X						
2006	2º Lugar: Chapeuzinho Adormecida No País das Maravilhas	Flávio de Souza	FTD							
	3º Lugar: Cacoete	Eva Furnari	Ática							

LIVROS PREMIADOS PELO JABUTI (CBL)				RECORRÊNCIAS NO PNBE						
ANO	LIVRO	AUTORES (AS)	EDITORA	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	Juvenil									
	1º Lugar: Lis no Peito – Um Livro Que Pede Perdão	Jorge Miguel Marinho	Biruta			X				
	2º Lugar: Heroísmo de Quixote	Paula Mastroberti	Rocco							
	3º Lugar: O Dia Em Que Felipe Sumiu	Milu Leite	Cosac Naify							
2007	Infantil									
	1º Lugar: Lampião & Lancelote	Fernando Vilela	Cosac Naify		X					
	2º Lugar: João por um Fio	Roger Mello	Cia. Das Letras							
	3º Lugar: Felpo Filva	Eva Furnari	Moderna		X					
	Juvenil									
	1º Lugar: Adeus Conto de Fadas	Leonardo Brasiliense	7 Letras			X				
	2º Lugar: Ciumento de Carteirinha	Moacyr Scliar	Ática							
	3º Lugar: Alice no Espelho	Laura Bergallo	SM							
	3º Lugar: O Melhor Time do Mundo	Jorge Viveiros de Castro	Cosac Naify			X				
2008	Infantil		Edelbra							
	1º Lugar: Sei por ouvir dizer	Bartolomeu Campos de Queirós	Objetiva			X				
	2º Lugar: O Menino que vendia Palavras	Ignácio de Loyola Brandão	Cia das Letras							

LIVROS PREMIADOS PELO JABUTI (CBL)				RECORRÊNCIAS NO PNBE						
ANO	LIVRO	AUTORES (AS)	EDITORIA	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	3º Lugar: Zubair e os Labirintos	Jose Roger Soares de Mello								
	Juvenil 1º Lugar: O Barbeiro e o judeu da prestação contra o Sargento da Motocicleta	Joel Rufino dos Santos	Moderna					X		
	2º Lugar: Tão Longe ... Tão Perto	Silvana de Menezes	Lê Ltda				X			
	3º Lugar: Mestres da Paixão – Aprendendo com quem ama o que faz	Domingos Pellegrini	Moderna							
2009	Infantil 1º Lugar: A invenção do mundo pelo Deus-Curumim	Braulio Tavares	Editora 34							
	2º Lugar: No risco do caracol	Maria Valéria Rezende	Autêntica				X			
	3º Lugar: Era outra vez um gato xadrez	Letícia Wierzchowsky	Auana							
	Juvenil 1º Lugar: O fazedor de velhos 2º Lugar: Cidade dos Deitados 3º Lugar: A distância das coisas	Rodrigo Lacerda Heloisa Prieto Flávio Carneiro	CosacNaify CosacNaify SM			X				

LIVROS PREMIADOS PELO JABUTI (CBL)				RECORRÊNCIAS NO PNBE						
ANO	LIVRO	AUTORES (AS)	EDITORA	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2010	Infantil 1º Lugar: Os Herdeiros do Lobo	Nelson Cruz	Comboio de Corda					X		
	2º Lugar: Carvoeirinhos	Roger Mello	Cia das Letras							
	3º Lugar: A Visita dos 10 monstros	Ângela Lago	Cia das Letras							
	Juvenil 1º Lugar: Avó Dezanove e o Segredo Do Soviético	Ndalú de Almeida (Ondjaki)	Cia das Letras							
2º Lugar: Marginal à Esquerda	Ângela Lago	RHJ				X				
3º Lugar: Sofia e outros contos	Luiz Vilela	Saraiva								
2011	Infantil 1º Lugar: Obax	André Neves	Brinquê-book						X	
	2º Lugar: A Lua Dentro do Coco	Sérgio Capparelli	Projeto						X	
	3º Lugar: Psiquê	Ângela Lago	Cosac Naify							
	Juvenil 1º Lugar: Antes de virar gigante e outras histórias	Marina Colasanti	Ática							
2º Lugar: O Poeta que Fingia	Álvaro Cardoso Gomes	FTD								
3º Lugar: Sortes de Villamor	Nilma Lacerda	Scipione							X	

LIVROS PREMIADOS PELO JABUTI (CBL)				RECORRÊNCIAS NO PNBE						
ANO	LIVRO	AUTORES (AS)	EDITORA	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2012	Infantil									
	1º Lugar: Benjamin: Poemas com desenhos e músicas	Biagio D'Angelo	Melhoramentos							
	2º Lugar: O herói imóvel	Rosa Amanda Strausz	Rovelle							
	3º Lugar: Votupira o vento doido da esquina	Fabício Carpinejar	SM							
	Juvenil									
	1º Lugar: A mocinha do Mercado Central	Stella Maris Rezende	Editora Globo							X
2º Lugar: A guardiã dos segredos de família	Stella Maris Rezende	SM								
3º Lugar: As memórias de Eugênia	Marcos Bagno	Positivo								
2013	Infantil									
	1º Lugar: Ela tem olhos de céu	Socorro Acioli	Gaivota							
	2º Lugar: Visita à Baleia	Paulo Venturelli	Positivo							
	3º Lugar: A ilha do crocodilo: Contos e lendas do Timor-Leste	Geraldo Costa	FTD							
	Juvenil									
	1º Lugar: Namíbia, Não!	Aldri Anunciação	Editora da UFBA							
2º Lugar: Os Anjos Contam Histórias	Luiz Antonio Aguiar	Melhoramentos								
3º Lugar: Ouro Dentro da Cabeça	Maria Valéria Rezende	Autêntica								

Quadro 2: Livros premiados pela FNLIJ / PNBE

ANO	LIVROS PREMIADOS PELO FNLIJ			RECORRÊNCIAS NO PNBE						
	LIVRO	AUTORES (AS)	EDITORA	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2004	Infantil – O segredo da chuva	Daniel Munduruku	Ática							
	Juvenil – Cunhataí: um romance da guerra do Paraguai	Maria Filomena Bouissou Lepecki	Talento							
2005	Infantil – Pedro e lua	Odilon Moraes	Cosac Naify							
	Juvenil – Crônicas de São Paulo: um olhar indígena	Daniel Munduruku	Callis	X						
2006	Infantil – Murucututu, a coruja grande da noite	Marcos Bagno	Ática							
	Juvenil – Lis no peito: um livro que pede perdão	Jorge Miguel Marinho	Biruta			X				
2007	Infantil – O menino, o cachorro	Simone Bibian	Manati				X			
	Juvenil – O rapaz que não era de Liverpool	Caio Riter	SM							
2008	Infantil – O jogo de amarelinha	Graziela Bozano Hetzel, Nair Elisabeth da Silva Teixeira	Manati		X					
	Juvenil - Era no tempo do rei: um romance da chegada da corte	Ruy Castro	Objetiva							
2009	Infantil – O guarda-chuva do vovô	Carolina Moreyra	DCL				X			
	Juvenil – O fazedor de velhos	Rodrigo Lacerda	Cosac Naify			X				

ANO	LIVROS PREMIADOS PELO FNLIJ			RECORRÊNCIAS NO PNBE						
	LIVRO	AUTORES (AS)	EDITORA	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013
2010	Infantil – O lobo	Graziela Bozano Hetzel	Manati						X	
	Juvenil – 1- A espada e o novelo 2- Uma ilha chamada livro: contos 56 mínimos sobre ler, escrever e contar	Dionisio Jacob Heloísa Seixas	SM Record							X
2011	Infantil - Palhaço, macaco, passarinho	Eucanaã Ferraz	Cia das Letrinhas							
	Juvenil -Mururu no Amazonas	Flávia Lins e Silva	Manati							
2012	Infantil - O alvo	Ilan Brenman	Ática						X	
	Juvenil - A morena da estação	Ignácio de Loyola Brandão	Moderna							X
2013	Infantil - Visita à baleia	Paulo Venturelli	Positivo							
	Juvenil - Aquela água toda	João Anzanello Carrascoza	Cosac Naify							

Como pode ser observado nos quadros, de 2004 a 2013, nas categorias infantil e juvenil, incluindo o primeiro, segundo e terceiro lugares, o Jabuti premiou 57 livros, sendo que, desses, 21 foram escolhidos para o acervo do PNBE, perfazendo um total de 36,8% de livros premiados inclusos nesse programa. No mesmo período, o FNLIJ premiou, nas mesmas categorias, 21 livros, sendo que, destes, 10 foram incluídos no acervo do PNBE, perfazendo um total de 47,6%. Os dois prêmios juntos, então, premiaram 78 livros, sendo que, desses, 31 (39,7%) foram incluídos no acervo do PNBE. Em gráficos, esses números podem ser mais bem visualizados.

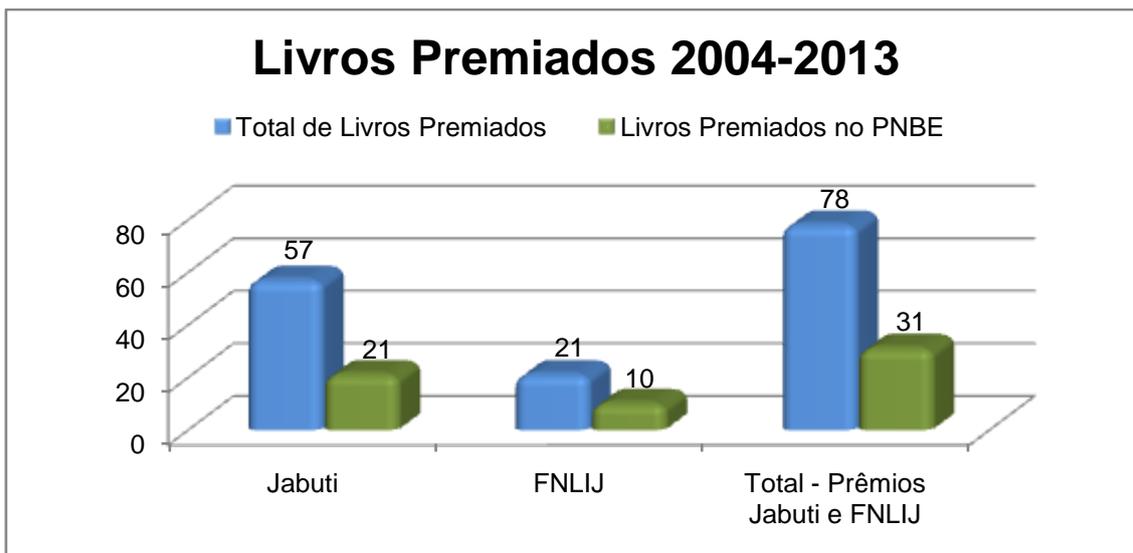


Gráfico 1: Livros premiados e sua inserção no PNBE

Chamou-nos a atenção o número de recorrências de certas editoras nos prêmios. Como pode ser verificado no quadro 1 e no gráfico 2 (abaixo), se comparadas às trinta editoras, Cosac Naify, Companhia das Letras, Moderna e SM tiveram uma participação relevante no Prêmio Jabuti, o que nos faz lembrar, mais uma vez, dos pressupostos da *indústria cultural* na formação de gostos.

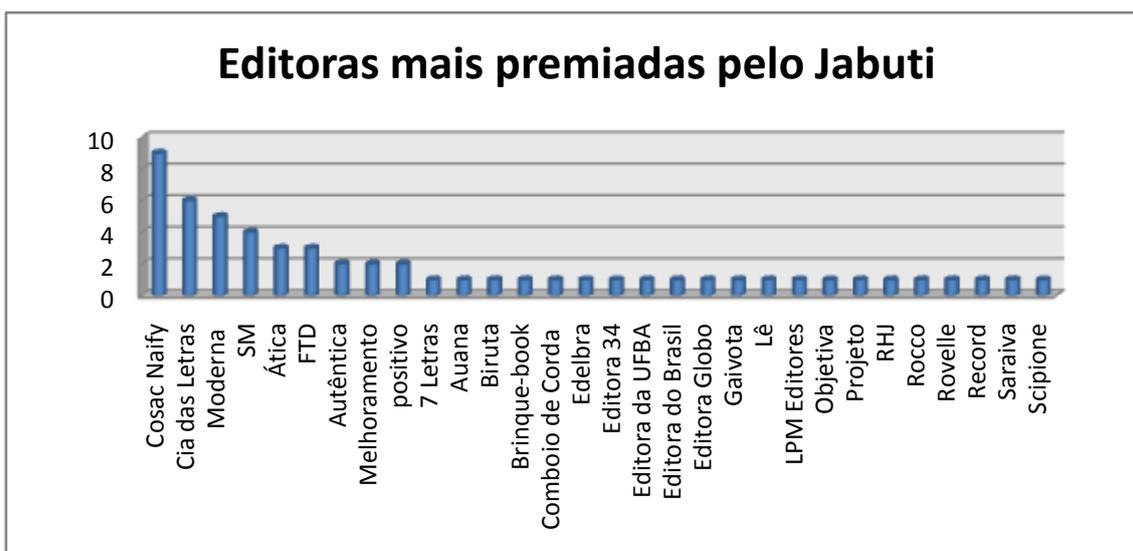


Gráfico 2: Editoras mais recorrentes no Prêmio Jabuti

O mesmo fenômeno ocorre no prêmio FNLIJ. Mesmo com um número menor de livros premiados, pois essa instância só considera os primeiros lugares, há certa recorrência de editoras, de um total de treze; são elas: Manati, Ática, Cosac Naify e SM.

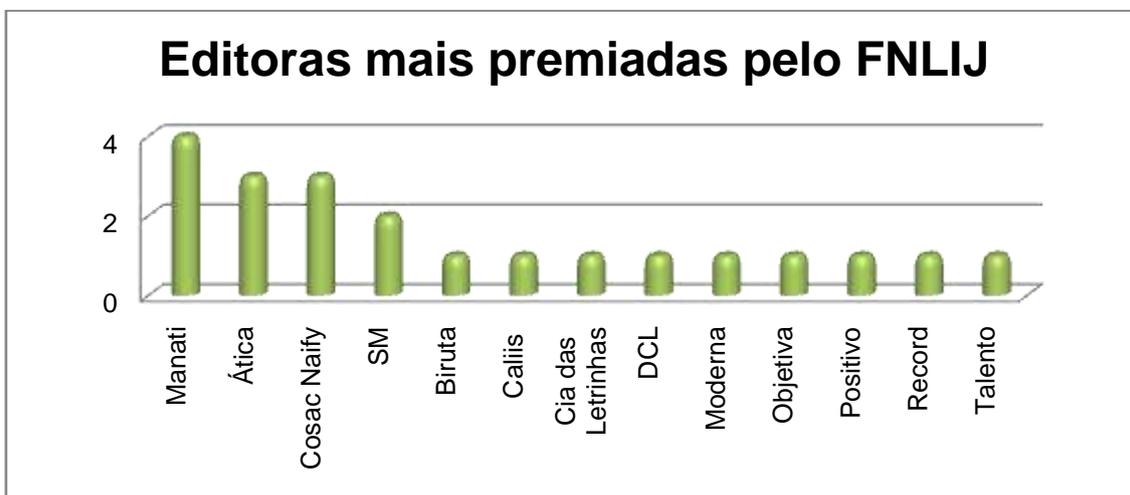


Gráfico 3: Editoras mais recorrentes no Prêmio FNLIJ

Quando se analisam os dois prêmios juntos, conforme disposto no gráfico 4, observa-se o que desconfiávamos: Cosac Naify, Ática, Companhia das Letras, Moderna, SM e Manati possuem maior relevância.

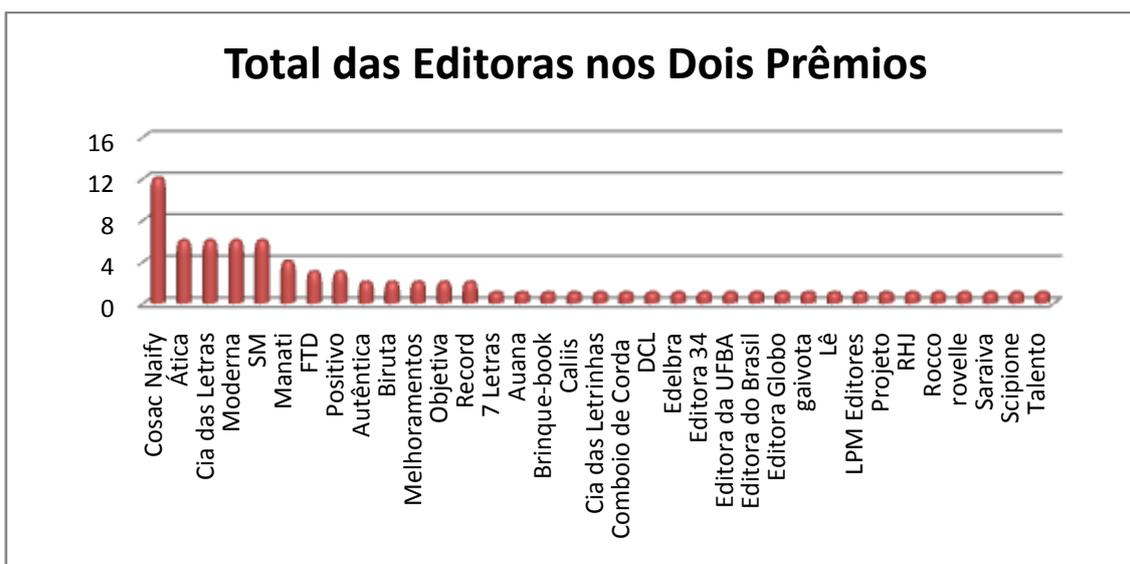


Gráfico 4: Correspondência total das editoras nos dois prêmios

Ao transformar números em gráficos, houve uma necessidade de verificarmos a recorrências dessas editoras também no PNBE, pois, apesar de os prêmios serem instâncias relevantes de análise de livros, concedendo opiniões, selos e notoriedade, isso não significa, obrigatoriamente, que esses livros façam parte do acervo do PNBE. Em outras palavras, as recorrências de editoras em prêmios não são, necessariamente, as mesmas em um programa governamental. Em tese.

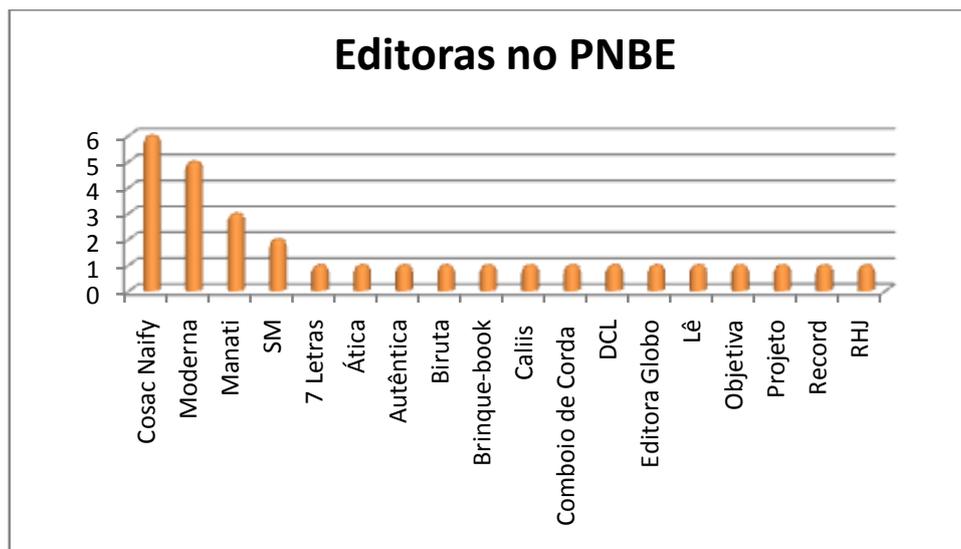


Gráfico 5: Total de correspondência das editoras no PNBE

Não foi surpresa, então, encontrarmos, mais uma vez, dentre 18 editoras, a supremacia de algumas delas: Cosac Naify, Moderna, Manati e SM, presentes, portanto, nas três instâncias analisadas.

Conforme foi mencionado no segundo capítulo deste trabalho, nos anos primeiros do PNBE, foi verificada uma discrepância regional em relação aos pareceristas nas escolhas dos livros. Dessa maneira, consideramos pertinente saber em quais regiões estão inseridas as editoras contempladas neste trabalho, a fim de verificar se essa disparidade se repete. Para tanto, elencamos todas as editoras que foram contempladas ou no Prêmio Jabuti ou no FNLIJ e no PNBE. Os resultados foram interessantes.

Expomos, primeiro, uma visão geral da localidade das editoras, conforme assinalado no quadro a seguir.

Quadro 3: Localidade das Editoras Pesquisadas

Editoras		Localidade	
		Cidade	Estado
1	7 Letras	Rio de Janeiro	RJ
2	Ática	São Paulo	SP
3	Auana	São Paulo	SP
4	Autêntica	Belo Horizonte	MG
5	Biruta	São Paulo	SP
6	Brinque-book	São Paulo	SP
7	Caliis	São Paulo	SP
8	Cia das Letras	São Paulo	SP
9	Cia das Letrinhas	São Paulo	SP
10	Comboio de Corda	São Paulo	SP
11	Cosac Naify	São Paulo	SP
12	DCL	São Paulo	SP
13	Edelbra	Porto Alegre	RS
14	Editora 34	São Paulo	SP
15	Editora da UFBA	Salvador	BA
16	Editora do Brasil	São Paulo	SP
17	Editora Globo	São Paulo	SP
18	FTD	São Paulo	SP
19	Gaivota	São Paulo	SP
20	Lê	Belo Horizonte	MG
21	LPM Editores	Porto Alegre	RS
22	Manati	Rio de Janeiro	RJ
23	Melhoramentos	São Paulo	SP
24	Moderna	São Paulo	SP
25	Objetiva	Rio de Janeiro	RJ
26	Positivo	Curitiba	PR
27	Projeto	Porto Alegre	RS
28	Record	Rio de Janeiro	RJ
29	RHJ	Belo Horizonte	MG
30	Rocco	Rio de Janeiro	RJ
31	Rovelle	Rio de Janeiro	RJ
32	Saraiva	São Paulo	SP
33	Scipione	São Paulo	SP
34	SM	São Paulo	SP
35	Talento	São Paulo	SP

Das 35 (trinta e cinco) editoras que tiveram recorrências ou no Prêmio Jabuti ou no FNLIJ, 21 (vinte e uma) delas estão localizadas na cidade de São Paulo,

totalizando 60% das recorrências. As editoras localizadas no Rio de Janeiro foram 6 (seis), totalizando 17,14%. Em Belo Horizonte estão localizadas 3 (três), totalizando 8,57%, assim como em Porto Alegre (8,57%). Curitiba e Salvador aparecem com apenas 1 (uma) recorrência, totalizando um percentual de 2,86%, respectivamente.²¹

Nos dez anos pesquisados, então, houve uma supremacia das editoras de São Paulo. Mesmo que os autores não residam necessariamente na cidade, essa hegemonia nos mostra que as premiações, de certo modo, privilegiam essas editoras. Esse privilégio pode estar relacionado, inclusive, ao número de obras submetidas para análise, já que as editoras de maior porte têm condições de inscrever mais livros.

Um aspecto que precisa ser mencionado são os investimentos do PNBE em livros. Ora, se milhões de reais são investidos todos os anos e o estado de São Paulo é aquele que detém maior número de editoras no programa, podemos afirmar que se trata de um sistema que se retroalimenta: produção de livros,

²¹ Os dados da localidade das editoras foram inseridos em uma tabela para melhor visualização. Muitas editoras possuem filiais, mas, para este trabalho, privilegiamos a exposição apenas da localidade matriz de cada uma delas. Todos os dados foram colhidos no dia 11 de agosto de 2015, nos seguintes endereços das editoras: 7 letras <<http://www.7letras.com.br/>>; Ática <<http://www.atica.com.br/SitePages/Contato/Nossos-enderecos.aspx?Exec=1>>; Auana <<http://www.auana.com.br/contato.html>>; Autêntica <<http://grupoautentica.com.br/autentica>>; Biruta <<http://www.editorabiruta.com.br/>>; Brique book <<https://www.briquebook.com.br/>>; Caliins <<http://www.callis.com.br/contato>>; Cia das Letras <<<http://www.companhiadasletras.com.br/>>; Cia das Letrinhas <http://www.companhiadasletras.com.br/busca.php?b_selo=letrinhas&b_filtro=livro>; Comboio de corda <<http://empresasdobrasil.com/empresa/comboio-de-corda-editora-ltda.-08731195000151>>; Cosac Naify <<http://editora.cosacnaify.com.br/AtendProfessorGeral.aspx>>; DCL - <<http://www.editoradcl.com.br/Contato>>; Editora 34 <<http://www.editora34.com.br/>>; Editora da UFBA <<http://www.edufba.ufba.br/contato/>>; Editora do Brasil <<http://www.editoradobrasil.com.br/>>; Editora Globo <<http://www.anatec.org.br/index.php/associados/183-e/325-editora-globo-s-a>>; Eldebra <<<http://www.edelbra.com.br/editora/>>; FTD <<http://www.ftd.com.br/a-ftd/unidades/>>; Gaivota - <<http://www.editoragaivota.com.br/>>; Lê <<http://www.le.com.br/inicial>>; L&PM Editores <<http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805133&SecaoID=845253&SubsecaoID=0>>; Manati <<http://www.ilocal.com.br/empresa/rjrio+de+janeiro/manati+producoes+editoriais+ltda/164177>>; Melhoramentos <<http://editoramelhoramentos.com.br/v2/contato-sac/>>; Moderna <<http://www.moderna.com.br/contatos/enderecos/>>; Objetiva <<http://www.objetiva.com.br/>>; Positivo <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/home.html>>; Projeto <<http://www.editoraprojeto.com.br/>>; Record <<http://www.record.com.br/>>; RHJ <<http://www.editorarhj.com.br/>>; Rocco <<http://www.rocco.com.br/index.php/fale-conosco/>>; Rovellet <<http://www.rovellet.com.br/contato/>>; Saraiva <<http://www.editorasaraiva.com.br/contato/>>; Scipione <<http://www.scipione.com.br/SitePages/Contato/Nossos-enderecos.aspx?Exec=1#>>; SM - <<http://www.edicoessm.com.br/>>; Talento <<http://www.planetabrasileiro.com/editora-talento-ltda-sao-paulo-sp-F160FC20113D7>>.

prestígio, notabilidade, inserção no PNBE, lucro, geração de impostos, mais produção de livros... e assim por diante.

Outro aspecto que chama atenção é a supremacia da região sudeste diante de um programa governamental que possui a palavra “nacional” no nome, conforme indicado no quadro a seguir.

Quadro 4: Recorrência das editoras em regiões brasileiras

Regiões Brasileiras	Local das Editoras pesquisadas
Sudeste	30
Sul	4
Nordeste	1
Norte	0
Centro-Oeste	0

Das 35 (trinta e cinco) editoras pesquisadas, 30 (trinta) estão localizadas na região Sudeste (85,71%), 4 (quatro) na região Sul (11,43%), 1 (uma) na região Nordeste (2,86%). Não há nenhuma recorrência para as regiões Norte e Centro-Oeste. Esse apagamento pode ser verificado com mais nitidez no gráfico 6 e nos faz ponderar novamente sobre os estudos de Fernandes (2003), acerca da desigualdade regional existente no PNBE, conforme podemos visualizar a seguir.



Gráfico 6: Local das editoras pesquisadas

Ao estabelecermos essas análises, gostaríamos de mostrar a atuação do mercado editorial nos prêmios, entretanto, ainda que os prêmios tenham investimentos das editoras e mesmo que haja repetições visíveis de determinadas editoras nas premiações, não estamos querendo desmerecer a qualidade das obras mencionadas. Por outro lado, questiona-se, neste trabalho, mais uma vez a hegemonia da região Sudeste, tanto em relação às premiações, quanto em relação à inserção de livros no PNBE. Pensamos que essa preeminência contribui para um sistema cíclico, cujas regiões de menor prestígio econômico se perpetuam à margem desse processo.

Feitas as observâncias e descortinadas as desigualdades, recorramos, então, aos quadros analisados para reiterarmos a emergência de análise do *corpus* escolhido. A obra *Lis no peito: o livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho (2005), foi premiada no Jabuti e no FNLIJ, no ano de 2006,²² e foi inserida no PNBE de 2009 (Ensino Médio – Acervo 2). *O fazedor de velhos*, de Rodrigo Lacerda (2008), obteve o primeiro lugar no Prêmio Jabuti, e no Prêmio FNLIJ, no ano de 2009²³, e, no mesmo ano, foi incluída no acervo do PNBE (Ensino Médio – Acervo 3). Coincidentemente, os livros foram inseridos no acervo do PNBE no mesmo ano, para o mesmo público (alunos de ensino médio).²⁴

Salientamos, mais uma vez, que o nosso propósito inicial não era fazer distinção entre as análises de livros infantis e juvenis. No entanto, como pode ser verificado nas tabelas, apenas as obras juvenis foram triplamente

²² Além de melhor livro, *Lis no peito: o livro que pede perdão* também recebeu do prêmio Jabuti-2006 o primeiro lugar na categoria projeto gráfico; conquistou o selo de “Altamente Recomendável” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; recebeu o prêmio White Ravens - 2006, pela International Youth Library, Munique – Alemanha; foi mencionado como “Os 100 livros imperdíveis” pela Revista Nova Escola - 2012 e recomendado pela Revista Machado de Assis, 3ª edição, da Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Essas informações podem ser conferidas no site da editora do livro: <http://www.editorabiruta.com.br/livro/lis-no-peito-um-livro-que-pede-perdao/>. Acesso em 17 de outubro de 2014.

²³ *O fazedor de velhos* também recebeu outras premiações, que não são foco de análise neste trabalho. No entanto, achamos pertinente citá-las: Fundação Biblioteca Nacional-2008, Prêmio Glória Pondé e Ibbby-2008. Essas informações podem ser conferidas no site da editora do livro: <https://editora.cosacnaify.com.br/Loja/PaginaLivro/11030/O-Fazedor-de-Velhos.aspx>. Acesso em 17 de outubro de 2014.

²⁴ A princípio, nossa pesquisa também analisaria possíveis roteiros de leitura dos livros *OFV* e *LIS*. No entanto, dada à inexistência de roteiros “oficiais” (elaborados pelos autores, editores e/ou PNBE), tal intento não foi possível.

chanceladas, decorrendo, daí, o nosso foco principal. É preciso advertir que o reconhecimento dessas obras literárias nas três instâncias, Prêmio Jabuti, Prêmio FNLIJ e PNBE, não é coincidência. Afinal, a literatura juvenil encontra “as condições de sua constituição e de seu funcionamento nos gostos que asseguram - imediatamente ou a prazo - um mercado para os seus diferentes produtos” (BOURDIEU, 1996, p. 282).

4.1 CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA

Entendemos que estudar o perfil de leitor de obra literária juvenil não se trata de algo simples. Como pode ser observado, nossa trajetória contemplou os prêmios literários Jabuti e FNLIJ, ponderarmos sobre as questões de *valor* na literatura, descortinarmos alguns joguetes da *indústria cultural*, entendemos melhor o PNBE e, até aqui, analisamos tabelas e gráficos para além daquilo que está mais visível. Desse modo, acredita-se que fazer pesquisa é mais que expor visão de autores à maneira de uma colcha de retalhos. Pesquisa, consoante Gil (2002), é

um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (p. 17).

Quanto à abordagem, as pesquisas podem se classificar como quantitativa e qualitativa. Muito utilizada na área das Ciências Exatas, empregando recursos e técnicas da Estatística, a pesquisa quantitativa considera que a produção dos conhecimentos pode ser algo quantificável: as informações são transformadas em números, para, então, serem classificadas e analisadas.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, não se vale de elementos estatísticos para análise. Em linhas gerais, essa abordagem não se preocupa com

representações numéricas, ao contrário, tem na compreensão de fenômenos e das relações sociais seu objetivo principal. Para Gil (2002),

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (p. 133).

Não pretendemos fazer hierarquização entre as abordagens. Porém, entende-se que as pesquisas qualitativas respondem às indagações formadas no problema de pesquisa de maneira muito peculiar, já que abarcam um processo mais amplo dos fenômenos que não podem ser reduzidos aos dados numéricos. Gil (2002) ainda acrescenta:

Nas pesquisas quantitativas, as categorias são freqüentemente estabelecidas a priori, o que simplifica sobremaneira o trabalho analítico. Já nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos. Por outro lado, nessas pesquisas os dados costumam ser organizados em tabelas, enquanto, nas pesquisas qualitativas, necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas etc. (p.134)

Nossa proposta, então, em termos de categorização metodológica quanto à abordagem, caracteriza-se por ser uma pesquisa quanti-qualitativa, pois essa “complementaridade deve ser reconhecida tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa educacional cujos propósitos não podem ser alcançados por um único paradigma” (DOS SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000, p. 46). Logo, a junção de ambas as abordagens se faz necessária, pois, ainda que seja indispensável uma observação numérica para escolha do *corpus* e para uma melhor compreensão das premiações e das respectivas recorrências no PNBE, nosso foco de análise não são os números e, sim, alguns fenômenos sociais imbricados no problema de pesquisa.

Existem vários tipos de procedimentos de pesquisa. Por ora, dados os objetivos deste trabalho, focaremos nossa atenção em apenas dois: pesquisa

bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), é aquela

desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (p. 44).

Entendemos que este trabalho pode ser categorizado também como uma pesquisa bibliográfica, já que se pretende fazer uma análise dos livros *OFV* e *LIS*, à luz de referenciais teóricos. Gil (2002, p. 44) afirma que os livros “constituem as fontes bibliográficas por excelência”.

Não raro, muitas pessoas confundem a pesquisa documental com a bibliográfica, por causa semelhança entre elas, mas a

[...] diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

O autor ainda aponta outro aspecto fundamental:

[...] enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2002, p. 46).

Mesmo com tais definições, nem sempre essa discussão se encerra, pois

[...] boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo

tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura. A maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica. As que se valem de outros tipos de documentos são em número mais restrito. Todavia, há importantes pesquisas elaboradas exclusivamente mediante documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas (GIL, 2002, p. 46).

Considerando as ponderações supracitadas, em relação aos procedimentos técnicos utilizados, este estudo consiste numa pesquisa bibliográfico-documental. Não conseguimos dissociar as abordagens por dois motivos: primeiramente, porque nossas principais fontes de estudo são a escrita impressa, vislumbrada nos livros de literatura juvenil, e nos livros utilizados para o referencial teórico metodológico; segundo, porque entendemos como documentos:

[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares. [...] Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38-39).

Em nosso trabalho, vários documentos nos serviram para escolha do *corpus* e melhor entendimento e análise do nosso problema de pesquisa, tais como as listas de livros premiados, os artigos selecionados, os documentos do diário oficial, dentre outros. Assim como foi ressaltado por Lüdke e André (1986), conhecer esses documentos foi basilar para compreendermos determinadas informações, sobre um determinado contexto social, e que essas informações não são neutras.

Por fim, salientamos que, em momento algum, ao utilizar a abordagem quanti-qualitativa, com um procedimento bibliográfico-documental, estamos pretendendo encerrar a discussão e resolver definitivamente o nosso problema. A escolha por essas categorizações metodológicas são importantes, pois proporcionam melhor visão de análise e discussão do tema proposto.

5. APRESENTAÇÃO DO CORPUS

Conforme foi detalhado no capítulo anterior, para que elencássemos um *corpus* que permita discutirmos um perfil modelo de obra literária e, por conseguinte, de leitor, foi necessária uma análise comparativa num período de dez anos, entre o Prêmio Jabuti, o Prêmio FNLIJ e o PNBE, para que chegássemos aos livros *O Fazedor de Velhos* e *Lis no peito: um livro que pede perdão*. Neste capítulo, dialogaremos um pouco sobre cada um deles.

Já que os livros ganharam tanta notoriedade, houve uma curiosidade em saber se as cifras acompanham esse “sucesso”. Procuramos, então, uma espécie de *ranking*, a fim sabermos se os livros *OFV* e *LIS* estão/estavam numa lista de obras mais vendidas. Por não encontrarmos uma pesquisa oficial, optamos pela prudência em não mencionarmos esse dado à revelia neste trabalho. Buscamos, também, um diálogo com as editoras Cosac Naify e Biruta, por meio de mensagem eletrônica. Apenas tivemos a gentil e rápida resposta da Editora Biruta, informando que a obra *LIS* está entre os 30 livros mais vendidos no período de 2005 a 2015.

A leitura desses livros, para o processo analítico, foco deste capítulo, então, procurou, também, se nortear por algumas questões de que fala Candido (1988), em seu célebre trabalho, intitulado *O direito à Literatura*. Entendemos, consoante ao autor, que “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela. Isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1988, p. 174).

Dessa maneira, baseando-se no pensamento de Candido (1988, p. 174) para entendermos melhor algumas questões dos livros *OFV* e *LIS*, deve-se conjecturar a Literatura como um direito incompressível, assim como a alimentação, o vestuário, a instrução, a liberdade, enfim, como qualquer outro direito que assegura a sobrevivência humana:

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 1988, p. 175).

Como pode ser observado, a Literatura é muito mais que encadeamento de palavras, de técnicas sofisticadas. Ter acesso a ela também não se reduz ao contato com a história das Escolas Literárias e suas respectivas características. A Literatura é o fator imprescindível (mas não o único) para o equilíbrio social e para humanização:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1988, p. 180).

Desse modo, nossa leitura, mais que investigar traços estilísticos e estruturais de um romance, tais como tipo de narrador, tempo, espaço, personagens, procurou verificar o perfil de leitor na trama, a opinião dos membros do júri. Ambicionou compreender, além disso, se elas fomentam o exercício da reflexão, da criticidade, do afinamento das emoções, afinal,

A leitura e a leitura de literatura nos capacitam – de dentro de nossos valores morais, de nossas decisões acerca do certo e do errado, do bom e do mau – a entender como essas noções continuamente se constroem, como se legitimam, como operam nos diferentes contextos pela ação de diferentes atores sociais. A leitura e a leitura de literatura nos permitem entender que a experiência humana não se faz de absolutos, de invariantes (DALVI, 2011, p. 10).

Percebemos, então, a Literatura como uma possibilidade de entendermos melhor a experiência humana, que não se faz de maneira linear, para além da categorização simplista dos atores sociais em vilões e mocinhos. Sem conjecturá-la (a Literatura) como salvacionista das vilanias que essas próprias experiências humanas acarretam e elucidam, discutiremos um pouco mais sobre os livros *OFV* e *LIS*, *corpus* privilegiado para o entendimento de nosso problema de pesquisa.

5.1 O FAZEDOR DE VELHOS

Alguns momentos, algumas coisas, ou pessoas, cheiros visões, objetos e lembranças, nos põem em contato com o passar do tempo. Tudo o que nos emociona, tudo o que nos toca fundo, é o tempo chegando e indo embora. Se eu pudesse dar um conselho a vocês, eu diria: não queiram nunca ser eternamente jovens; gostar de viver é gostar de sentir, e gostar de sentir é, necessariamente, gostar de envelhecer.

Rodrigo Lacerda



Figura 1: Capa do livro *O Fazedor de Velhos*

Nascido no Rio de Janeiro, em 1969, o escritor, diretor e tradutor Rodrigo Lacerda é formado em História pela Universidade de São Paulo, instituição na qual também concluiu o doutorado em Teoria Literária, em 2005. O romance juvenil *O Fazedor de Velhos*, publicado pela editora Cosac Naify em 2008, com ilustrações de Adrienne Gallinari, é um livro que ganhou notoriedade, dadas as suas premiações. Como já mencionado anteriormente, em 2008, recebeu o prêmio Glória Pondé (Fundação Biblioteca Nacional) na categoria infanto-juvenil e, no ano seguinte, também foi premiado com o Prêmio Jabuti, organizado pela Câmara Brasileira do Livro e com o prêmio FNLIJ.

Quanto ao projeto gráfico, que também foi premiado, foge ao comum nas ilustrações. Não expõe desenhos de personagens, mas figuras geométricas. O início de cada um dos doze capítulos está disposto na cor laranja.

A obra, com 136 páginas, cujos títulos dos capítulos indicam a evolução dos acontecimentos gira em torno da personagem Pedro, o protagonista, que desde pequeno foi submetido forçosamente pela mãe, uma professora universitária, a sessões de literatura:

Eu não lembro direito quando meu pai e minha mãe começaram a me enfiar livros garganta abaixo. Mas foi cedo.

Lembro das sessões de leitura de poesia a que eu e minha irmã éramos submetidos pela nossa mãe, e que ela só aceitava interromper quando um filho, em geral eu, caía na sua frente com gestos de reza fervorosa, e o outro, normalmente minha irmã, agarrava sua mão com a intensidade de um moribundo fazendo último desejo. Ela nos olhava contrariada, mas ria do nosso desejo exagerado: “Para, mãe, pelo amor de Deus, para!” (LACERDA, 2008, p. 7).

Sendo o livro narrado em primeira pessoa, no início da trama, o jovem Pedro está no período final do ensino médio, e no começo da vida universitária, ainda que sejam expostos alguns fatos da infância e do início da adolescência. Nessas descrições, o autor emprega a intertextualidade, fazendo referência a cânones da literatura, tais como Shakespeare, Gonçalves Dias, José de Alencar e Eça de Queiroz.

Vários excertos do livro indiciam que Pedro era um adolescente de classe média: fez viagens aéreas várias vezes, havia estudado inglês, fez intercâmbio dos Estados Unidos. Na universidade, iniciou sua graduação em História, cujas dúvidas e desilusões com o curso e certas circunstâncias o levam a conhecer o rabugento professor Nabuco: “Os livros e o Fazedor de Velhos têm tudo a ver. Foi graças a um livro que ele falou comigo pela primeira vez” (LACERDA, 2008, p. 17). O professor, que “[...] não orientava mais nenhum aluno, não fazia palestras, enfim, tinha se aposentado do mundo” (LACERDA, 2008, p. 45) ajuda Pedro a descobrir sua real vocação, por meio do cumprimento investigativo de algumas tarefas. Por meio da leitura, especificamente:

- ___ Não testarei apenas seus conhecimentos técnicos - ele disse.
- ___ Quero testar o senhor como pessoa. [...]
- ___ O senhor está preparado para algo assim? [...]
- ___ E qual seria a minha tarefa? [...]

__ Na verdade, é mais uma aposta do que uma pesquisa... Um professor inglês, que conheci pela rede, apostou comigo que eu não conseguiria encontrar as frases-chave em três peças do Shakespeare (LACERDA, 2008, p. 48-49).

Mesmo com resignação, relutância e desentendimento, o protagonista realiza as orientações literárias do velho e brilhante professor: “Aceitei fazer o dever de casa aloprado. Por quê? Nem eu sei direito. [...] Mas também pode ser que eu tenha ficado curioso para descobrir até onde ia a sua maluquice” (LACERDA, 2008, p. 53).

Com o tempo, cria-se um vínculo afetivo entre ambos e, paralelamente, Pedro se apaixona pela afilhada de seu mentor, a estudante de neurologia Mayumi e se desespera com a possibilidade de partida da moça:

Duas semanas! Meu coração apitou como uma panela de pressão. A simples ideia de nunca mais vê-la me mostrou, com toda clareza, que eu nunca fora vítima de um daqueles acidentes do coração, um dos graves, quando você se encanta justamente pela pessoa com quem vai ser mais difícil namorar.

Eu queria para mim a afilhada de, nada mais, nada menos, que o intratável, o temperamental, o absolutamente excêntrico professor Nabuco. Como já não bastasse, ela era neurologista, morava do outro lado do mundo, e iria embora dali a quinze dias! Sofrimento garantido, pensei (LACERDA, 2008, p. 75).

Com o desenrolar da trama, Pedro torna-se uma espécie de ficcionista e, simultaneamente, percebe que descobrir sua vocação vai muito além do que sentar nos bancos da universidade e que lidar com o tempo requer mais do que percepções lineares, metodológicas e técnicas de um historiador profissional. Afinal, pelo convívio com o professor, “dava mesmo a sensação de se estar mais velho” (LACERDA, 2008, p. 98). Quanto à profissão, o professor acrescenta:

__ Acredito ter encontrado o motivo da sua crise na faculdade de História.

Ele respirou fundo, ajeitou-se na poltrona e sentenciou:

__ Você não nasceu para ser um historiador. [...]

__ O historiador, para entender o homem do passado, precisa recuperar aquilo que é do homem, aquilo que é do seu tempo. E que

só existiu ali; naquele homem, naquele tempo, daquele sujeito, e nunca mais. Você não é assim. Você deseja passar por cima das diferenças

Dei um sorriso amarelo. Era uma descrição muito sintética e precisa.

___ O tempo, para o historiador, tem divisões claras entre passado, presente e futuro. Para você, no fundo, é como se o ontem e o amanhã não existissem. Passado, presente e futuro são uma coisa só: o presente (LACERDA, 2008, p. 104).

O fio condutor do livro se forma na busca constante por identidade de Pedro e seu respectivo processo de amadurecimento. Ao abordar questões como amor, escolha e realização profissional, a obra foge do heroísmo de protagonistas juvenis: o autor mostra as fragilidades, inquietudes, descontentamento de uma pessoa que, sob a orientação de um homem mais velho, acrescida da experiência do “amor verdadeiro” e com o contato com a literatura, se descobre.

Após a anuência do velho Nabuco, há o triunfo do amor romântico. Entretanto, Mayumi, a mulher amada, longe ser uma jovem conduzida irracionalmente pelos sentimentos, coloca, em primeiro lugar, sua vida acadêmica, fora do Brasil: “Talvez coubesse a mim pedir a ela que ficasse; a ele, de proibi-la; e a ela, escolher. Talvez cada um ficasse melhor no seu papel, um contra o outro e todos agindo com as melhores intenções” (LACERDA, 2008, p. 91).

Rodrigo Lacerda consegue mais do que prêmios nessa obra de ficção. Numa metanarrativa, Pedro, pela leitura, confronta-se com os enigmas impostos por Nabuco: a constituição do gosto estético, o entendimento dos clássicos e as dificuldades com a língua, que não a língua materna. Na escrita, também não trilha um caminho fácil: sofre com a criação de cada frase, com o registro de cada palavra, com as horas dedicadas às mudanças de sentido e de sinais de pontuação. Pelo convívio com Nabuco e Mayumi, descobre que o amor romântico e o respeito aos mais velhos não são objetos de museus. Pedro, nas palavras do professor Nabuco, pode ser, assim, descrito:

Você lembra que, na noite da sua formatura, em meu discurso, falei que algumas coisas, algumas pessoas, nos põem em contato com o passar do tempo, e que tudo o que nos emociona, tudo o que nos toca, é o tempo chegando e indo embora?

__ Lembro – confirmei.

__ Pois bem, diante da forma que você escolheu para viajar no tempo, acabaram minhas últimas dúvidas. Posso afirmar que seu espírito não é nenhum pouco científico. [...]

__ Você é um bom coração.

__ Hein? – estranhei.

__ A emoção, Pedro, é a única coisa que você deseja transmitir. A você não importa o conhecimento, a filosofia, a erudição, nada. Não que despreze estas coisas, você precisa delas e as valoriza, mas não como um fim [...] (LACERDA, 2008, p.116).

O *fazedor de velhos* não é, portanto, apenas uma metáfora que se aplica ao velho Nabuco, mas ao leitor/escritor, Pedro, e à própria literatura. O protagonista, através das palavras de Mayumi, descobre-se um *fazedor de velhos* quando compreende que a escrita faz as pessoas sentirem. É isso que a literatura permite: nos faz ponderar, nos faz refletir, nos faz olhar desconfiadamente para nossas certezas e crenças repousantes... nos coloca frente a frente com o tempo, nos fazendo, de certa maneira, mais velhos.

Ao ter contato com a Literatura num viés diferente ao imposto pela mãe e pela escola, Pedro amadureceu. Enfim, o livro *OFV* é uma narrativa juvenil que aborda o contexto nebuloso do adolescente, porém não se reduz a um discurso moralístico e/ou pedagogizante. Trata-se de uma obra em que, pela arguta audição dos mortos pelos olhos (paráfrase proposital da citação do historiador Roger Chartier), Pedro percebeu as imbricadas relações entre respeito, velhice, amor, inexorabilidade do tempo e da morte.

A pesquisa de Luft (2010) faz uma análise cuidadosa do livro *OFV*, abordando, por exemplo, as outras produções de Rodrigo Lacerda, o enredo, tempo, espaço, personagens, metaficção, intertextualidade, dentre outros, de modo que repetir isso aqui, neste trabalho, sem fazer menção ao trabalho de Luft (2010), seria, no mínimo, enfadonho. Mas um aspecto é necessário abordarmos com mais cautela: trata-se da caracterização do livro *OFV* como um “romance de formação”.

Essa categorização, ancorada em estudiosos sobre o termo, aponta que “a aprendizagem dos protagonistas cumpre o papel de formar o próprio leitor que,

ao vivenciar o percurso dos heróis, sai da experiência da literatura também transformado” (p. 134).

Em *O Fazedor de Velhos*, Pedro é focalizado no momento de sua formação; é flagrado na fase em que descobre a si mesmo, indaga seu papel social e vive as primeiras experiências do amor, da amizade, e das duras realidades da vida. O impulso para a autoformação, ao atuar sobre o herói desde a juventude, move-o para adiante. A leitura da narrativa permite que acompanemos a maneira pela qual o protagonista, ao entrar em conflito com as realidades do mundo, simbolizadas pela primeira vivência de sua frustração amorosa e de sua indecisão e relação ao seu futuro profissional, desenvolve vínculos de amizade com Nabuco e de amor com Mayumi, que o fazem amadurecer de forma a permitir que se torne consciente de sua vocação. Além disso, a utilização da primeira pessoa e o tom confessional que permeia a obra contribuem para o seu caráter de narrativa de formação (LUFT, 2010, p. 134).

A autora, além de mencionar aspectos inerentes ao conflito da trama, destaca, então, que a própria narrativa, em primeira pessoa, contribui para a caracterização de *OFV* como um romance de formação. E, ainda, acrescenta:

- O protagonista deve ter uma consciência mais ou menos explícita de que ele próprio percorre não uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas um processo de autodescobrimento e de orientação do mundo.
- A imagem que o protagonista tem de sua trajetória de vida é, em regra, determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento.
- Além disso, o protagonista tem como experiências típicas a separação em relação à casa paterna, a atuação de mentores e instituições educacionais, o encontro com a esfera da arte, experiência em um campo profissional e eventualmente também o contato com a vida pública (LUFT, 2010, p. 135).

Desse modo, Luft (2010) entende que o livro *OFV* é um romance de formação. Essa categorização se dá, pelo menos, por três motivos: em linhas gerais, enfatiza-se o descobrimento de si mesmo, cujos erros e acertos na vida são conhecidos com o passar do tempo; há um amadurecimento possibilitado também pelo contato com a arte, direcionada por uma pessoa mais velha, o professor Nabuco; além disso, enfatiza-se uma educação que está fora dos muros acadêmicos e escolares. Inclusive esse vínculo com o espaço acadêmico é motivo de decepção:

De certa maneira, a decepção de Pedro para com o curso de História é motivada por uma avaliação equivocada que o protagonista tem de seus próprios desejos e características. Assim, dá início a sua viagem de formação em conflito com a faculdade que cursa, determinado em superá-la e recusando uma atitude passiva. O descontentamento é fundamental para que ele percorra um caminho repleto de dúvidas e inquietações rumo a um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo. Nesse período, o protagonista deixa-se marcar pelos acontecimentos e aprende com eles. Distancia-se da casa de seus pais, conta com a atuação de um mentor, Nabuco, e estabelece contato com a esfera artística, mais precisamente a literária, de maneira a atingir a maturidade por meio da integração, em seu caráter, das experiências pelas quais passa. O seu encontro consigo mesmo significa também uma compreensão mais ampla do mundo. É o caminho percorrido pelo protagonista que determina a estrutura da obra, tanto do ponto de vista temático quanto formal (LUFT, 2008, p. 135).

Conforme mencionado, essa insatisfação com o curso possibilitou a aproximação de Pedro com o professor Nabuco e sua consequente busca pelo autoconhecimento e, também, uma compreensão menos supérflua do mundo, da vida e do tempo. Os acontecimentos tornam-se experiências de aprendizado e o contato com a literatura torna-se fulcral como processo de amadurecimento. A autora também pontua que,

Por meio de Pedro, Rodrigo Lacerda joga com duas tendências fundamentais em toda a ficção: por um lado, manifesta a necessidade de expressar o mundo concreto; por outro, a necessidade de o superar. Da tensão entre a realidade e a possibilidade, entre o real concreto e presente e um real alternativo, resulta um caráter híbrido (LUFT, 2008, p. 135).

Essa tendência em “toda” a ficção, em nossa opinião, é questionável, dado ao seu caráter generalizante, mas não se pode negar que Pedro tinha uma queria entender melhor o mundo, bem como se superar. Primeiramente, essas necessidades podem ser vislumbradas na solução de enigmas, a fim, de, quiçá, agradar o professor com o cumprimento das atividades. Posteriormente, elas se tornaram um objetivo de vida, na busca pela compreensão de si mesmo, extrapolando, portanto, as questões acadêmicas e profissionais.

___ Nenhuma faculdade lhe dará o que você precisa.

___ Mas, se não sei que profissão devo seguir, continuo sem entender o que sou.

__ Um amigo ainda mais íntimo do tempo. Para quem o distanciamento crítico não é o mais importante. Passado, presente e futuro, sem distanciamento, são o presente infinito.

__ Mas o tempo também passa para mim.

__ Passa, claro, mas você não é um Pedro só, o do presente. Você é todos os Pedros simultaneamente. Do berço ao túmulo.

__ Eu vou morrer?

__ Parece inacreditável, não é? Mas, lá no fundo, você sabe disso. A consciência da morte reforça a emoção vivida, e a emoção, mais do que qualquer relógio, nos faz experimentar essas passagens, e o tempo. Você, Pedro, é um historiador da subjetividade.

__ Não sei se estou compreendendo.

__ É justamente sobre o tempo que você deve escrever. Você o conhece na essência, a ponto de libertá-lo das divisões tradicionais. E a essência do tempo, aquilo que nunca muda, é o potencial humano para se emocionar.

__ O senhor está querendo dizer que...

__ É isso mesmo – ele me interrompeu, sorrindo do meu espanto, e completou a frase escolhendo as palavras: – A sua realidade é ficção (LACERDA, 2008, p. 117)

Por meio dessa construção, é possível conhecer os arranjos ficcionais de um autor que, numa narrativa juvenil, expõe a inexorabilidade da morte como algo que não seja motivo de tristeza, mas de potência, para reforçar nossas emoções. No entanto, mesmo diante de tais exposições e constatações, entendemos que seria impulsivo reafirmarmos que o livro é um “romance de formação”. Talvez essa nossa cautela em caracterizá-lo se deva às questões não só estéticas, subjetivas, mas a sua permanência na passagem do tempo, conforme afirmou Compagnon (1999), ao discutir questões de *valor*.

Além disso, em linhas gerais, o livro *OFV* possui traços humanizadores de que fala Candido (1988); não se pode negar que houve uma abordagem da Literatura enquanto possibilidade de descobrimento de si próprio. Abordam-se questões tais como a relação professor-aluno, numa perspectiva para além da sala de aula, evidenciando que uma aprendizagem significativa não se restringe ao espaço de quadro, mesas e carteiras. Ao abordar a leitura, desde o cunho investigativo ao autoconhecimento, verifica-se que esta foi primordial para a inserção do jovem Pedro no mundo adulto.

Já que o livro foi contemplado no PNBE, não se pode deixar de pensar em alguns aspectos da inserção deste nas escolas. Há potencialidades, sim. Por exemplo, o livro evidencia que a leitura literária pode ser mais que objeto de avaliações, de categorizações em escolas literárias e/ou de obrigação. Expõe a leitura de modo não pedagógico e aponta outras leituras (o cânone) que podem ser incentivadas e futuramente conhecidas:

Num período em que o cânone perde espaço, sendo muitas vezes questionado, o autor de *O fazedor de velhos* presta-lhe uma bela homenagem. O próprio narrador apresenta fragmentos das obras clássicas, analisa sua temática e seus personagens, manifesta seus sentimentos diante das obras como no exemplo do poema *I - Juca-Pirama* de Gonçalves Dias, o poema *O Monstrengo* de Fernando Pessoa e da obra *Os Maias* de Eça de Queiroz. A obra, nesse aspecto, apresenta um hino de louvor à literatura e seus grandes escritores e suas importantes criações (LANGARO; BERTIN, 2015, p. 62-63).

Advertimos, por fim, que, mesmo diante desses – notáveis – aspectos, no tocante às perspectivas sociais, vislumbradas em nosso cotidiano pelas desigualdades socioeconômicas e pelas injustas relações de poder, o livro *OFV* apresenta lacunas. Evidentemente que a obra literária é reflexo da subjetividade do autor, contudo, essa timidez, chancelada tanto pelos membros do júri dos prêmios, tanto pelo PNBE, precisa ser também discutida, para que as leituras, sejam elas feitas nas escolas ou não, mediadas ou não pelo professor, sejam cada vez mais passíveis e possíveis de superação. Afinal, “[...] o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1988, p. 177).

Desse modo, é necessário que recorramos, mais uma vez, às palavras de Dalvi (2011), acerca da leitura:

Pensando assim, ler é produzir sentidos em um contexto concreto, a partir do material que é fornecido (pelo autor, pela edição, pelo suporte, etc.). As leituras não são uniformes, homogêneas, perenes. Ler é ativar a possibilidade de ação sobre os textos do mundo e, portanto, sobre o próprio mundo. As leituras que construímos dão a ver nosso modo de ser, sentir, pensar e estar no mundo. Leitura não é uma experiência solitária, mas solidária. Ler é inserir-se no caudaloso rio da múltipla e instável experiência humana,

humanizando-se: toda palavra exige contrapalavras. Desse modo, não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se “esconde atrás dos livros”: ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma ação política. Um leitor que se acredita isento de ação (com a desculpa de “eu só estou lendo”, como se ler fosse uma ação passiva) é um mau leitor. Por isso, em regimes ditatoriais (explícitos ou velados) há tanto cuidado/preocupação com a circulação de textos. Por isso também a indústria cultural investe tão maciçamente em obras que ocupem nosso tempo sem nos lançar ao mínimo de desconforto (e, portanto, de questionamento) (p. 6).

Essas palavras já nos possibilitariam encerrar este capítulo, contudo, caindo no risco da repetição, é preciso fazer algumas ponderações. Nossas experiências de leitura com um material concreto são permeadas não somente pelo que o autor escreve, mas pelo suporte e pelas interferências editoriais. Isso é produção de sentidos. Ler não é algo estanque, visto que ativa nossa possibilidade de intervenção no mundo. Isso é movimento. Ler é uma prática humana, que não se faz sozinha, é uma ação política, que possibilita o desvelar de sujeitos, fatos, opiniões, ideologias, conceitos, beleza, experiências. Mais que uma constatação, isso é *experiência*²⁵.

Advertimos que não cogitamos, de modo algum, a leitura como “fazedora de caridade” ou que ela, por si só, resolverá os problemas educacionais e do mundo. No entanto, é diante desses três aspectos, produção de sentidos, movimento e *experiência*, que defendemos, mais uma vez, a inserção de leituras, inclusive no bojo das literaturas infantil e juvenil, de abordagens sociais. Abordagens que nos permitam ler *levantando a cabeça*, nas palavras de Barthes (2004, p. 26), que nos façam pensar não só em nosso processo de decifração de enigmas, amadurecimento e de autoconhecimento, mas, também, de intervenção no mundo, por meio do questionamento das desigualdades, das artimanhas da *indústria cultural*, e a conseqüente tentativa de superação de todas as formas de violência.

²⁵ Entendemos que experiência, consoante Bondía (2002, p. 21- 25), é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

5.2 LIS NO PEITO: O LIVRO QUE PEDE PERDÃO

Eu não tenho outra saída, preciso acreditar no que ele me mostrou. E, para dizer a única verdade, aqui nada é certo, tudo fica por conta do acaso, é a história que se confessa por ela mesma e quem condena ou absolve somos todos nós.

Jorge Miguel Marinho



Figura 2: Capa do livro *Lis no peito: o livro que pede perdão*

Jorge Miguel Marinho se graduou em Letras e cursou mestrado pela USP (Universidade de São Paulo). Atualmente, é professor de Literatura, coordena oficinas de criação literária, é roteirista e também ator. O livro juvenil *Lis no peito: um livro que pede perdão*, publicado pela editora Biruta em 2005, também é uma obra que ganhou notoriedade, dada as suas premiações. Como já mencionado anteriormente, em 2006, a obra recebeu o Prêmio Jabuti, nas categorias melhor livro juvenil e melhor projeto gráfico, o prêmio Orígenes Lessa, da FNLIJ, e o prêmio White Ravens.

A produção, de 182 páginas, possui até um projeto gráfico similar ao do *OFV*, pois as páginas do início de cada capítulo também estão na cor laranja, com a

exceção do último capítulo que está em preto. Dividindo-se em dezoito capítulos, o título de dezessete deles é uma citação fragmentária de Clarice Lispector, expressões diretamente ligadas à vida do protagonista, Marco César. Vejamos:

“Este livro nada tira de ninguém.” CL
“Assim: era um dia eu...” CL
“Você me quer como amigo mesmo assim?” CL
“Liberdade é pouco, o que desejo não tem nome.” CL
“E foi então que aconteceu...” CL
“Tudo estava dentro de mim.” CL
“Você quer brincar comigo?” CL
“... pelo tempo que eu quisesse...” CL
“O que vai acontecer agora agoraagora?” CL
“Nasci de graça.” CL
“A pessoa é...” CL
“Mas foi então que eu vi... e ficou tarde demais.” CL
“Era uma vez um pássaro... Meu Deus!” CL
“Eu posso tudo ou o gosto do mal.” CL
“É preciso ser maior que a culpa...” CL
“Eu sou uma pergunta.” CL
“O que eu via era a vida me olhando.” CL
Errata ou página solta (MARINHO, 2005, p. 7).

Marco César é um adolescente de 17 anos que, por ciúmes, comete um crime, e pede ao seu amigo, um escritor profissional e adulto, que escreva a sua história, com intuito de receber o perdão. O narrador propõe uma investigação, a fim de descobrir se Marco César merece perdão pelo seu crime, fomentando a participação do leitor no enredo a todo o momento.

Se você me perguntar se ele é culpado ou inocente, não sei responder ainda – só sei que este livro se tornou uma missão. A vontade de salvar um amigo não se explica, é compromisso sem razão. Mas não quero piedade, nem eu nem ele – a piedade nos faz mal a nós dois e pode ser um crime pior. Só peço que você leia esta história com uma atenção meio distraída, sem armas, num gesto de entrega antes de julgar, qualquer coisa como pisar num território pela primeira vez e ir descobrindo a textura da terra com a planta dos pés (MARINHO, 2005, p. 13).

O livro trata basicamente da busca pelo perdão por crime, conforme já anunciado no título. A breve citação acima mostra o caráter antagônico dessa busca, revelado na aproximação das palavras “culpado” e “inocente”, “não se explica” e “razão”, “atenção meio distraída”. Ademais, como se vê, em *OFV*, o narrador é jovem, em 1ª pessoa. No livro *LIS*, há uma distinção marcada: o narrador também está em 1ª pessoa, no entanto, trata-se de narrador adulto, um outro que pede o perdão. Um pedido tantas vezes repetido que pode deixar o leitor desconfortavelmente acuado, compelido: “preciso perdoar como você também precisa” (MARINHO, 2005, p. 138).

Descreve-se a história de um rapaz, um protagonista com falhas, dores, enfim, humano, que, na busca por entender melhor sua existência, também se decepciona e age violentamente:

Marco César que jura ter agido em legítima defesa da emoção, ainda que movido por simples impressões – diga-se de passagem -, acredita também na mensagem da autora como seu maior argumento, quase um álibi de quem estava presente na hora do crime sem de fato estar. Estou querendo dizer que houve um homicídio, mas foi a vida, o acaso, a aparência enganosa das coisas que provocaram a violência. Foi como se Marco César se sentisse agredido ou ameaçado e precisasse se defender de alguém que surge subitamente de arma em punho saindo de dentro das sombras da vida ou da própria escuridão que existe em cada um de nós (MARINHO, 2005, p. 16).

Amor adolescente e certo suspense parecem ser temas corriqueiros em livros juvenis. No entanto, *LIS* não é apenas um livro que trata dos sentimentos de um adolescente. A literatura está presente no livro, com a menção constante de Clarice Lispector²⁶. O livro evidencia uma ligação entre a trajetória de vida do jovem e as obras da escritora, que são constantemente citadas ao longo do livro. O título *Lis no peito*, inclusive, é uma referência nítida à explicação da autora sobre as origens de seu sobrenome.

“Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (CANDIDO, 1988, p. 178). Dessa maneira, se por um lado sentimos a presença clariceana

²⁶ Essa menção à obra clariceana é, segundo o autor do livro, uma “isca de leitura”, conforme entrevista concedida a Mônica Teixeira, coordenadora geral da UnivespTV . Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W0-l9O1dikA>>. Acesso em 11 de set de 2015.

nos fragmentos de sua obra ao longo do romance, encontramos algumas expressões, “arranjos” que, talvez, sejam uma tentativa rasa de aproximar a linguagem a esse leitor juvenil. Isso pode ser verificado, por exemplo, em expressões que beiram ao clichê: a) nos “motivos” que circundam a criação: “Paciência, paciência da minha parte e da sua. Vou deixar que as palavras simplesmente venham, que elas aconteçam por sua própria vontade. Foi assim que comecei a escrever essas linhas e é assim que pretendo prosseguir” (MARINHO, 2005, p. 15); b) na ideia de acaso: “E, para dizer a única verdade, aqui nada é certo, tudo fica por conta do acaso, é a história que se confessa por ela mesma e quem condena ou absolve somos todos nós” (MARINHO, 2005, p. 17); “Não por acaso ou por acaso que dá no mesmo [...]” (MARINHO, 2005, p. 48); e “Foi por acaso que ele leu essas palavras e o acaso diz tanto, você sabe” (MARINHO, 2005, p. 94); c) na concepção de amizade: “[...] amizade boa se derrama e dá sentido à vida da gente, até parece que nunca houve um antes e um depois” (MARINHO, 2005, p. 22); d) em piadas (?): “Senti vontade de conversar com ela, pena que não tivesse chamada direta para o céu” (MARINHO, 2005, p. 98); e) nas definições: “cada pessoa é como é” (MARINHO, 2005, p. 107); f) nas divagações: “A gente ama e só. [...] o amor apenas existe e nada mais pode dizer, existe e só” (MARINHO, 2005, p. 146); g) na divagação sobre a vida: “[...] porque viver só se aprende vivendo” (MARINHO, 2005, p. 180).

Sobre o personagem, trata-se de um protagonista que lia textos literários, destacando excertos que não compreendia, mas que, de alguma forma, lhe despertavam emoções. Sentia-se atraído pela literatura e, ao mesmo tempo, ofuscado pela sua presença. Quanto ao narrador, embora ele se apresente de modo reflexivo, é na vida de Marco César que a obra é centrada. Esse dado não pode ser esquecido, já que a construção de uma personagem falha, com poucos amigos, é uma estratégia para conseguir a sensibilidade do leitor e, assim, o seu perdão.²⁷

²⁷ Apesar de não haver uma menção direta, essa estratégia lembra novamente a escritora Clarice Lispector, especificamente no livro *A mulher que matou os peixes*. Nessa obra infantil, Clarice assume que cometeu um crime e, ao longo do livro, narra histórias suas com animais, mostrando sua bondade para com eles, a fim de conseguir o perdão do leitor pelo crime cometido.

O amor por Clarice, uma menina que amava ler os livros da escritora Clarice Lispector, impulsionou Marco César a se aproximar da literatura.

Não por acaso ou por acaso que dá no mesmo, ela, a menina que Marco César esperava sem saber se existia ou não, por coincidência ou mistério dos nomes, se chamava Clarice também. E tem mais: lia Clarice Lispector desde pequena como se essa escritora tão difícil e estranha para alguns escrevesse os livros para ela, “a menina dos olhos” de Marco César. Clarice escrevia para essa outra Clarice como quem escreve com a caligrafia do leitor para ele ler o que já era uma vaga impressão ou uma descoberta clandestina e, então, se fazer fazendo da página carregada de letras um espelho todo seu (MARINHO, 2005, p. 48).

Como pode ser observado no excerto supracitado, a obra, de certo modo, parece resguardar uma opinião, já bem difundida, porém de que não comungamos: a de que Clarice Lispector é uma escritora “tão difícil” e “estranha”. Pensamos que a obra clariceana é singular, imensamente maior e longínqua das categorizações de “introspecção” e congêneres, tão cansativamente abordadas.

À medida que conhecia a escritora, mais Marco César se aproximava da menina. No entanto, foi uma terceira pessoa que entra na trama, e torna a relação de Marco com Clarice ainda mais complexa. Ao ir à biblioteca, viu Jarbas, um garoto *afeminado*, beijando Clarice. Marco se sentiu humilhado ao assistir um ato que ele tanto sonhara, pois não considerava Jarbas um adversário.

Entre a sétima e a oitava prateleira dos livros de literatura brasileira ele foi percorrendo as obras com um dedo indicador tão ávido e curioso que parecia uma lanterna se aproximando de uma jóia rara e completamente possível. Encontrou, puxou o exemplar com uma delicadeza que não devia nem parecia ser sua e, exatamente da fresta, do pequeno vazio, do espaço livre entre os dois livros, teve a impressão de ouvir a respiração de um beijo amoroso como se uma boca quisesse marcar a outra. E era. Estava meio escuro e era melhor que não houvesse luz alguma para ele não ver Clarice beijando Jarbas com um acordo de lábios que simplesmente se beijavam porque, naturalmente, se desejaram e quiseram se colar. Mas ele viu, ele viu o beijo que era dele ser roubado por um cara que não era homem nem mulher, justamente por um sujeito que agia com tão pouca masculinidade que nem sequer existia (MARINHO, 2005, p. 116).

Acontece que a notabilidade de Jarbas não está na virilidade, mas nas leituras assíduas não só de Clarice Lispector, mas de Caio Fernando de Abreu e Ana Cristina Cesar. Mesmo assim, o ciúme levou Marco César se vingar das duas Clarices, a escritora e a menina, simultaneamente; rasgou os livros da ex-amada e comete um ato de extrema brutalidade, o que justifica a imagem da capa do livro (o rosto da escritora Clarice Lispector parcialmente obscurecido por uma mancha vermelha de sangue):

[...] De fato ele matou um pássaro, matou com requintes de crueldade, se for visto assim sem se levar em conta o que conduz momentaneamente uma mão assassina. A asa decepada, o pescoço espremido por três dedos e a cabeça tão espaçada do pequeno corpo, o sangue respingando no jardim. Foi uma violência, eu concordo, mas a culpa não foi dele, aconteceu. E o mal, quando não é premeditado, é preciso não esquecer que é um mal de outra natureza. Acontece e pronto, concordo com o que escrevi (MARINHO, 2005, p. 125).

Pela descrição do crime, entende-se que o narrador tenta amenizar o ato do protagonista, valendo-se de eufemismos, na tentativa de busca de um perdão. Mas, por outro lado, Marco César continua:

Depois de três dias Marco César voltou à biblioteca e colocou o livro no mesmo vão em silêncio. Agora a via crucis do corpo tinha umas páginas rasgadas, outras rabiscadas e um golpe de canivete na parte superior, mais na extremidade esquerda, um golpe que havia violentado a obra de lado a lado. Aproveitou para rançar outras páginas do livro de Clarice Lispector sem prévia escolha, pelo simples impulso de destruição, e guardou todas elas no bolso. Fez isso tremendo e desatinadamente, do mesmo modo que havia matado o pássaro, exatamente como quem esmaga na mão cerrada uma flor, possivelmente um lírio, e coloca a brancura da flor num vaso, com olhar vago e muito sereno que não consegue dissimular o tumulto das emoções (MARINHO, 2005, p. 134-135).

Embora a escola toda tenha manifestado desaprovação e horror diante de um ato tão cruel, Marco César, conforme a descrição acima, continuou a destruir os livros da escritora, sejam eles pertencentes à biblioteca ou à estudante. Esse comportamento só foi interrompido ao se cortar com um canivete e ver seu sangue misturado justamente às palavras do livro, com título muito sugestivo, *A descoberta do mundo*, de Clarice Lispector (MARINHO, 2005, p. 152).

Até a menção do livro faz com que entendamos as atitudes posteriores de Marco César. Ele retoma as leituras de Clarice Lispector, cuja descrição do narrador mostra uma profunda identificação entre o leitor e a escritora. Pela literatura, Marco César começa a trilhar os caminhos da maturidade: reflete sobre os acontecimentos, faz questionamentos sobre sua existência e assume seus atos. Desse modo, o texto “volta” ao início, com um Marco que cultivava uma *lis no peito*, na busca pelo perdão:

Marco César foi lendo, procurando, procurando, procurando e alguma coisa descobriu. Quem sabe ele não tenha entendido o que possa significar lis no peito, ou simplesmente flor-de-lis, ou até mesmo pureza plena de graça que é a sensação de que recomeça.

Lia e perguntava, lia e lembrava, lia e interrogava a vida, perguntava tanto que não uma vez se sentiu sendo uma pergunta.

“Eu sou uma pergunta”, Clarice Lispector vivia se dizendo e agora era ele que se achava essa pergunta tão definitiva e redonda. [...]

Deu a comprar e ler livros de Clarice, não sentia que encontrava o que procurava, mas continuava lendo motivado pela busca ou, ao menos, para preencher vazios. [...]

Comprou e pegou emprestado mais livros de Clarice, leu sem seguir uma ordem, leu ao acaso chegando a abrir uma página com olhos fechados, indo sem alvo e sem rota para algum lugar.

Leu, leu muito as histórias de Clarice Lispector, depois leu se achando e se perdendo, que é a melhor forma de ler e viver, pelo menos para ela, a Clarice escritora, que ele ia descobrindo, desvelando e revelando como uma dor quase boa (MARINHO, 2005, p.153-156).

O décimo sexto capítulo faz inúmeras menções à leitura de Clarice Lispector, no entanto, parece que essas menções não se dão ao acaso, trata-se de uma tentativa, pela sensibilização ou pela afinidade com a obra clariceana, de repetir o pedido de perdão para Marco César: “peço mais uma vez o seu perdão para o meu amigo” (MARINHO, 2005, p. 162).

A narrativa se encerra supostamente no último capítulo, quando há um encontro entre Marco César e a Clarice (sua colega de escola). O livro, no entanto, vai além, e expõe algumas reflexões, circunscritas na esfera da absolvição e organizadas de forma inclinada na página, como se fossem folhas soltas de um livro, a fim de fazer alguns questionamentos existenciais, bem

como ponderar sobre a capacidade de a narrativa alcançar o perdão para Marco César.

Fica evidente, então, que a obra *L/S*, além de dialogar com Clarice Lispector, sobretudo pela menção aos trechos e a algumas obras da autora, mostra que o amadurecimento e o arrependimento do protagonista só foi possível dado ao contato com a literatura. Quanto a isso, façamos algumas ponderações, a partir de Annie Rouxel (2014):

[...] é necessário instituir alunos, sujeitos leitores, o que significa renunciar, em sala de aula, ao conforto de um sentido acadêmico, conveniente, “objetivado”, para engajar os alunos na aventura interpretativa, com seus riscos, instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apóia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação (p. 21).

Se é verdade que, pela leitura, o texto toma vida, significação, abarcando todos os riscos e inconstâncias, entendemos que a leitura de uma obra como *L/S* não pode deixar de ser conjecturada fora de seu espaço de circulação. Sendo uma produção juvenil, que privilegia as experiências adolescentes, os conflitos, os pedidos de perdão, o ciúme, as divagações, aspectos esses potencializados pela leitura, podemos afirmar que esse enredo ganha espaço num programa como o PNBE, talvez, pela menção recorrente à Clarice Lispector, mas por mostrar, também, o poder da literatura na transformação do sujeito. Lembremos, inclusive, do título escolhido no momento da “epifania” de Marco César: *A descoberta do mundo*.

“Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção (CANDIDO, 1988, p. 177). cremos que ainda não podemos falar na *humanização* no sentido candidiano, pois essa formação é marcada também por um encontro eficaz:

Fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade (ROUXEL, 2014, p. 22).

Dessa maneira, “[...] Na vivência do fictício, o leitor adquire saberes experienciais, saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais (ROUXEL, 2014, p. 22). O aprendizado de literatura e a consequente desconfiança de certos discursos só ocorrerão a partir da experiência, pois as “[...] produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo (CANDIDO, 1988, p. 179). Logo, reitera-se a necessidade de que os aspectos sociais também sejam discutidos no âmbito da literatura, para que os clichês que unem leitores e abstração, leitores e viajantes, cedam lugar à leitura como possibilidade de emancipação.

Felizmente,

[...] Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção (ROUXEL, 2014, p. 23).

Havendo a possibilidade de reconfiguração, as leituras literárias podem até começar a partir de temáticas que coloquem a literatura como salvadora, postura que severamente questionamos neste trabalho. Mas essa prática não pode, e não deve se encerrar em si mesma, ainda que haja tantas premiações e notoriedade. Como há leitores e leituras possíveis, há obras igualmente possíveis, pois “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1988, p. 186). Ler, então, pressupõe muito mais que encadeamento de palavras: é atribuição de sentidos, significados e criticidade, também.

6. REVISÃO DE LITERATURA

Regina Zilberman (2009) é bem enfática ao explicar as origens das literaturas infantil e juvenil brasileiras, salientando a inseparabilidade das relações entre escritor e leitor, mostrando-nos, dessa forma, que não podemos conjecturar a literatura fora do contexto histórico-social a que ela está situada:

A literatura não contraria a velha lei de Lavoisier, conforme a qual nada se cria, tudo se transforma. Ainda que se considere que um escritor é um criador, ele produz uma obra a partir de sua experiência, de leituras e do que esperam dele. Esse ponto de partida é muito amplo, de modo que as variações são infinitas, e as obras bastante diferentes entre si. O escritor dispõe também de grande liberdade, pois, somando experiência e imaginação, ele pode ir longe, inventando pessoas, lugares, épocas e enredos diversificados. Contudo, ele não pode ir longe demais: os leitores precisam se reconhecer nas personagens, há limites para mexer com a temporalidade, e a ação precisa ter um mínimo de coerência. Outra questão é crucial: o leitor também traz algum tipo de experiência, uma bagagem de conhecimentos que precisa ser respeitada, caso contrário se estabelece um choque entre quem escreve e quem lê, rompe-se a parceria que só dá certo se ambos se entendem. Se o escritor contradisser demais as expectativas do leitor, este rejeita a obra, que pode ficar à espera de outra oportunidade ou então desaparecer na história (ZILBERMAN, 2009, p. 13-14).

De modo algum estamos afirmando que o autor está refém do leitor. Por outro lado, consoante Zilberman (2009), as publicações de livros, independentemente da faixa etária a que se destinam, respondem às solicitações indiretamente formuladas pelos grupos sociais, sejam eles de escritores, leitores, crítica literária e instituições escolares. Lajolo e Zilberman (2007) confirmam nosso pensamento e afirmam que a partir da década de 1960 ampliaram-se programas e instituições concentrados no incentivo à leitura e às discussões acerca da literatura infantil.

Essa mobilização do Estado, apoiando e agilizando entidades envolvidas com livros e leitura, correspondeu, no plano da iniciativa privada, ao investimento de grandes capitais em literatura infantil, quer inovando sua veiculação (agora também confiada a revistas e livros vendidos em bancas ou diretamente comercializados em colégios), quer aumentando o número e o ritmo de lançamento de títulos novos. Outra forma de adequação a esse mercado ávido porém desabitado da leitura, foi a inclusão, em livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários, roteiros de compreensão de texto marcam o destino

escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis a partir de então lançados, quando também se tornam comuns as visitas de autores a escolas, onde discutem sua obra com os alunos (p.120).

Essa nova demanda de mercado exigiu a criação de comércios especializados, incentivando a abertura de novas livrarias, e atraiu muitos autores a se especializarem no ramo. Assim, pensamos que discutir aspectos concernentes ao universo de literatura e leitura não se limita às questões escolares, embora essa instituição seja bastante importante na formação de leitores. Em outras palavras, analisar os livros *OFV* e *LIS* não significa restringi-los ao universo escolar, já que os mesmos estão inseridos simultaneamente em três instâncias que, de certo modo, aquecem o mercado editorial brasileiro.

Este capítulo, então, com objetivo de procurar novas linhas de investigação, conhecer outras perspectivas metodológicas e, também, verificar recomendações para investigações futuras que pudessem ser contempladas em nossa pesquisa, selecionou alguns trabalhos acadêmicos que pudessem nos ajudar, de alguma forma, a compreendermos melhor o nosso problema de investigação. Logo, buscamos entender como as temáticas do PNBE e da literatura infantil e juvenil têm sido debatidas academicamente, em anos mais recentes (2009-2012), a partir de trabalhos filtrados na consulta ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Google Acadêmico.

Como poderá ser verificado, este capítulo foi construído a partir do agrupamento de pesquisas por afinidade de assuntos (PNBE - quatro trabalhos; Prêmios Jabuti e FNLIJ – dois trabalhos; e trabalhos que analisam as obras *OFV* e/ou *LIS* – quatro trabalhos). Para se ter uma visualização geral da pesquisa, fizemos, antes das discussões, a distinção de aspectos relacionados à natureza do trabalho e um breve resumo de cada um deles. Em seguida, discutimos as pesquisas e, ao final, apresentamos alguns pontos relevantes encontrados durante as leituras.

Quadro 5: Pesquisas que abordam o PNBE

Assunto: PNBE				
Tipo do Trabalho	Dissertação de Mestrado	Dissertação de Mestrado	Dissertação de Mestrado	Dissertação de Mestrado
Instituição / Ano de defesa	Universidade de Caxias do Sul / 2011	Universidade Federal do Rio Grande do Norte / 2011	Universidade Federal de Minas Gerais /2011	Universidade Federal da Grande Dourados / 2012
Título	Mediação de Leitura Literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008	O Programa Nacional Biblioteca da Escola e as Vozes dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio	Catálogos de Editora de Literatura Infanto-Juvenil: uma leitura	Representações de Leitura na Literatura Infantojuvenil: um estudo do PNBE – 2009
Autores	Morgana Kisch	Francisca das Chagas Nobre de Lima	Marina Gontijo Santos Teixeira	Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Breve Resumo	O trabalho aborda alguns aspectos educacionais inerentes à leitura literária, através da seleção de obras do PNBE 2008, concedendo atenção especial à mediação docente.	A pesquisa discorre sobre aspectos relevantes do PNBE, desde o seu histórico à sua efetivação, através do estudo das concepções de linguagens dos professores e sua aplicabilidade no trabalho com histórias em quadrinhos.	O trabalho realizou uma análise nos catálogos de livros de literatura infanto-juvenil, concebendo-os como materiais relevantes e decisivos para escolha dos livros que chegam às escolas, através do PNBE.	Trata-se de um estudo expôs um breve panorama da literatura infantil no Brasil e sua respectiva importância no contexto escolar. Através da seleção de algumas obras do PNBE 2009, são discutidas algumas representações de leitura presentes nessas obras.

Quadro 6: Pesquisas que contemplam obras premiadas pelo Jabuti e FNLIJ

Assunto: Prêmios Jabuti e FNLIJ	
Tipo do Trabalho	Dissertação de Mestrado
Instituição / Ano de defesa	Universidade Estadual de Maringá / 2011
Título	Poesia Premiada: a produção contemporânea para crianças e jovens no Brasil (2000 A 2009)
Autores	João Carlos Dias Furtado
Breve Resumo	O estudo analisa as características do mercado editorial refletidas nas produções literárias entre 2000 e 2009, cujo <i>corpus</i> escolhido foi as obras contempladas no Prêmio Jabuti prêmio FNLIJ.
	Dissertação de Mestrado
	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul/ 2011
	“E o prêmio vai para...”: os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década
	Andressa Botton
	Trata-se de um estudo sobre dez livros infantis premiados na última década pela FNLIJ, que visa a compreender como as questões de gênero são mostradas nessas obras, ou seja, se colaboram para a sustentação para a manutenção dos estereótipos.

Quadro 7: Pesquisas que contemplam obras OFV e LIS

Assunto: OFV e LIS				
Tipo do Trabalho	Tese de Doutorado	Dissertação de Mestrado	Dissertação de Mestrado	Dissertação de Mestrado
Instituição / Ano de defesa	Universidade Federal de Goiás /2009	Universidade Federal do Rio Grande Sul/2010	Universidade Estadual de Maringá / 2010	Universidade Estadual de Maringá / 2011
Título	Narrativas Juvenis Brasileiras: em busca da especificidade do gênero	Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século XXI	A Personagem e a Representação de Grupos Sociais na Narrativa Juvenil Contemporânea: 1999 – 2009	Heróis em Trânsito: Narrativa Juvenil Brasileira Contemporânea e Construção de Identidades

Autores	Larissa Fernandes Cruvinel W.	Gabriela Fernanda Cé Luft	Rita de Cassia Lorga Carnielli	Nathalia Esteves Costa
Breve Resumo	O trabalho pesquisa as peculiaridades das narrativas juvenis brasileiras contemporâneas, visando a identificar se há um tipo de “processo de educação para vida”.	É feito um estudo sobre a literatura juvenil brasileira publicada na primeira década do século XXI. Para tanto, expõe-se um breve arcabouço da literatura infanto-juvenil brasileira dos séculos XIX e XX, a fim observar com mais nitidez o percurso das tendências do gênero, ao longo do tempo.	Esta pesquisa analisa a constituição das personagens da literatura juvenil brasileira contemporânea, concedendo atenção especial às representações sociais, através da análise 25 obras voltadas ao público juvenil.	Discute-se como se dá a construção da identidade juvenil em narrativas brasileiras contemporâneas incluindo análise de obras dos escritores Jorge Miguel Marinho e Rodrigo Lacerda.

De agora em diante, trataremos, uma a uma, das pesquisas ora mencionadas, conforme as categorizações propostas nas tabelas acima. Ao final da abordagem, incluiremos nossas impressões e pontos que devemos avançar mais neste trabalho.

6.1 TRABALHOS QUE ABORDAM O PNBE

O trabalho de Morgana Kisch, intitulado *Mediação de Leitura Literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*, defendido em 2011, discute a prática de leitura literária dentro da escola, a partir da seleção de algumas obras do PNBE do ano de 2008. Apesar de o trabalho se debruçar na análise de livros destinados a alunos das séries iniciais do ensino fundamental, este trabalho nos interessa, pois tece suas análises e comentários a partir de autores como Antonio Candido, Roger Chartier e Regina Zilberman, de que também lançamos mão em nosso referencial.

A autora afirma que a Educação e a Literatura estão relacionadas e que, ambas, permitem a “soma de experiências” (KISCH, 2011, p. 16). Defende que

as experiências literárias dos educandos requerem uma mediação, seja do bibliotecário e, principalmente, do professor. Para tanto, disserta não só sobre a formação desses profissionais, mas também sobre a importância dos roteiros de leitura.

O texto, após análise de uma determinada realidade, evidencia que há muitas dificuldades do trabalho docente com as obras selecionadas para a análise e aponta a urgência de repensarmos o espaço da biblioteca escolar como um local que vai além do empréstimo e recebimento de livros. O trabalho aponta, ainda, para a possibilidade da elaboração de roteiros de leitura que possibilitem uma maior participação do leitor com o texto literário, e não mero receptor de palavras e códigos.

O trabalho de Kisch (2011) foi importante para compreendermos melhor a importância da mediação do professor. No entanto, a referida pesquisa, ao ratificar diversos elogios em relação às obras literárias analisadas incluídas no PNBE, atribuiu ao docente uma espécie de culpabilização única pelo desinteresse dos alunos pela leitura. Concordamos, sim, que a leitura deve ser mediada, concordamos também que as formações desses profissionais devam ser revistas, mas pensamos, contudo, que o “desinteresse” pela leitura não é uma responsabilidade uníssona do professor. Leitura é uma prática social que precisa ser partilhada pela comunidade escolar e um dever que precisa ser assumido pelo Estado, para além da oferta de livros.

Essa demanda pode ser refletida, por exemplo, em análises mais criteriosas das editoras que serão contempladas no PNBE e dos assuntos dessas obras, considerando as peculiaridades dos sujeitos inseridos na escola pública. Investimento na infraestrutura das bibliotecas, na formação de profissionais (professores, pedagogos, bibliotecários, dentre outros), em busca de uma educação literária que ultrapasse discursos de “importância da leitura”, que supere o ensinamento prioritário de características e contextos históricos de Escolas Literárias, e que critique severamente o cerceamento de políticas de leitura aos muros das instituições educacionais.

A dissertação de mestrado *O Programa Nacional Biblioteca da Escola e as Vozes dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio*, de Francisca

das Chagas Nobre de Lima, aborda algumas questões concernentes ao PNBE e sua respectiva implementação nas escolas públicas brasileiras, os seus eixos norteadores e a sua inserção pelo Ministério da Educação, enquanto política direcionada à formação de leitores. Esse trabalho nos interessa, pois aborda questões relevantes sobre o PNBE, bem como se baseia em aportes teóricos sobre a linguagem baseados em Mikhail Bakhtin e em Wanderley Geraldi.

Embora seja uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística, o trabalho de Lima (2011) traz um histórico do PNBE, ancorado em diversos autores, salientando que este é um programa governamental significativo para a formação de leitores, uma vez que visa a fornecer ao aluno o acesso às diferentes linguagens e “que investir em uma política de formação de leitores é criar alternativas para diminuir os indicadores negativos existentes na realidade brasileira” (LIMA, 2011, p. 21). Tal afirmativa, em nosso olhar, é, no entanto, rasa, uma vez que questionamos esse “otimismo” extremo em relação à leitura, afinal: “Uma história social da leitura não pode evitar a revelação dos aspectos contraditórios que revestem não a prática de ler enquanto tal, mas a política que patrocina sua expansão (ZILBERMAN *in* BARZOTTO, 1999, p. 36).

Questionamos uma relação automática entre políticas de leitura e redução dos indicadores negativos da sociedade brasileira, já que essa contradição mencionada por Zilberman (1999) é posta da seguinte maneira:

De um lado, avultam os interesses econômicos e ideológicos, relacionados:

- 1) às necessidades do mercado cultural, produtor de obras para serem absorvidas e rapidamente substituídas por outras, num primeiro impulso a massificação;
- 2) aos objetivos de dominação da classe burguesa;
- 3) à importância da afirmação das noções liberais promulgadas pela burguesia que, por esse meio, reivindica um lugar no elenco social que disputa o poder.

De outro, com domínio generalizado da habilidade de ler, consequência da ação eficaz da escola, opera-se uma gradativa, mas irreversível, democratização do saber (ZILBERMAN *in* BARZOTTO, 1999, p. 36-37).

Convém salientar, desse modo, que a socialização e oferta de livros pode ser assegurada pelo Estado, no entanto, não podemos esquecer de as políticas de

oferta de livros, sozinhas, pouco serão eficazes na diminuição dos abismos sociais. Afinal, elas também estão inseridas no contexto da *indústria cultural*, da massificação, de disputas de poder e atendendo aos interesses mercadológicos.

Retomando, após a discussão sobre o histórico e as características gerais do PNBE, a pesquisa passa a tratar sobre o processo de implementação do programa nas escolas públicas brasileiras, focando, especificamente, no gênero textual analisado no trabalho, que é a história em quadrinhos. Lima (2011), baseada em estudiosos de história em quadrinhos, chama a atenção para um erro cometido pelo programa, ao categorizar esse gênero como literário, já que ele tem características próprias e autônomas, que não aquela privilegiada pela academia.

Em seguida, a autora tece uma breve análise de algumas obras escolhidas e, posteriormente, discute as dificuldades de implementação do PNBE numa escola pública. Os principais desafios por ela apresentados, além daqueles de infraestrutura tão conhecidos, foi colocar em prática os princípios de Wanderley Geraldi, que vão desde o respeito pelo aluno, ao abarcar suas vivências e realidade em sala de aula, e o fornecimento, pelo professor, de variados gêneros textuais, a fim de ampliar o repertório do estudante, o que exige do docente, além de boa vontade, uma boa formação.

Lima (2011) também analisa as concepções de leitura em documentos oficiais, bem como apresenta resultados de uma pesquisa diagnóstica realizada pelo MEC sobre o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. A pesquisa revelou que a maioria dos professores não participou da construção do programa e uma série de críticas sobre a necessidade de formação deste profissional. Além disso, as críticas apontavam para a própria gênese do programa, já que este visa a apenas a distribuição de livros e, por isso, não se ocupa em pensar sobre a criação de espaço físico das bibliotecas, a co-responsabilidade por parte do

poder público local; e a preparação de profissionais para lidarem com os acervos recebidos.²⁸

A pesquisa passa, então, a tecer uma análise sobre o gênero textual quadrinhos, do ponto de vista bakhtiniano da linguagem, e propõe análises das vozes dos professores participantes da pesquisa. Verificamos que as discussões propostas, embora trilhem por caminhos diferentes de nossa pesquisa, nos serviram para entendermos melhor como funciona o PNBE, seu histórico e sua avaliação por alguns docentes. Lima (2011) também mostrou a necessidade de considerarmos a escola como um espaço de desenvolvimento de diferentes perspectivas de leitura, ou seja, ler de forma “proficiente” não se restringe ao âmbito literário.

O trabalho de Marina Gontijo Santos Teixeira (2011), intitulado *Catálogos de Editora de Literatura Infanto-Juvenil: uma leitura*, nos chama a atenção já pelo título, uma vez que a pesquisa tem como *corpus* os catálogos de livros disponibilizados para PNBE (de 240, oito catálogos de editoras foram impressos), materiais estes que são considerados, segundo a autora, como “um documento cada vez mais decisivo no momento da escolha das obras indicadas como leitura para os estudantes” (p. 7).

A autora analisa como são feitos os catálogos, a partir de discussões que envolvem o conhecimento prévio do público a que ele se destina, elementos visuais e textuais neles impressos, e se esses materiais visam somente ao universo comercial da leitura ou também consideram o prazer nela envolvido.

O trabalho é vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação, concentrado na linha de pesquisa de Educação e Linguagem. Para tanto, além de priorizar uma linha de investigação ligada à Análise do Discurso de matriz francesa, visa a entender como se dão as práticas de leitura por meio dos pressupostos de Roger Chartier.

A pesquisa ressalta que as “editoras utilizam os catálogos como uma importante ferramenta na estratégia de conquista dos adultos” (TEIXEIRA,

²⁸ As críticas ao PNBE apresentadas no trabalho de Lima (2011) corroboram com os apontamentos de Célia Regina Delácio Fernandes, em seu artigo publicado em 2001, mencionado neste trabalho.

2011, p. 76) e muitas delas reduzem a competência dos mediadores literários em fazerem escolhas mais autônomas. Revela-se, ainda, que os catálogos ajudam nas relações econômicas entre mercado e Estado, e que a marcação de premiações recebidas pelas obras nos catálogos é uma das maiores “armas” das editoras para vender. Em outras palavras, “Um bom catálogo vai muito além de divulgar os títulos que elenca: além de envolver, maquiagem, marcar o produto que anuncia, o catálogo acaba construindo uma das imagens pela qual seu produto fica conhecido” (LAJOLO, 2000, p. 29).

Esses aspectos apontados na pesquisa de Teixeira (2011) nos interessam mais de perto, já que pensamos que esse trabalho nas editoras influencia muito na decisão de compra e na escolha, respectivamente, tanto de consumidores em geral, como dos analistas do PNBE. Ratificamos, então, nossa concordância com o estudo, pois tais análises não podem passar despercebidas, se consideramos que, em geral, o público final das literaturas infantil e juvenil não são os adultos.

A pesquisa *Representações de Leitura na Literatura Infantojuvenil: um estudo do PNBE – 2009*²⁹, de Andréia de Oliveira Alencar Iguma (2012), é um estudo das narrativas do PNBE 2009, visando a identificar as representações de leitura nelas imbricadas.

A análise mais detalhada das obras é antecedida de diferentes concepções de leitura e discute-se como o PNBE aborda essa prática, sendo considerado o maior distribuidor de obras literárias nas escolas públicas brasileiras. A autora também mostra como se deu o surgimento da literatura infantil no Brasil e sua importância no contexto escolar.

Nesse sentido, ao constatar que a escola é o espaço “mais visado” para a formação de leitores, justifica-se a implementação do PNBE, que seleciona e exclui obras literárias, e o respectivo interesse da autora sobre o programa. A partir da análise das obras, Iguma (2011) aponta que a literatura tem sofrido algumas alterações, sendo que muitas delas privilegiam intertextualidade, como possibilidade de novas formas de leitura. As representações de leitores

²⁹ Trabalho orientado pela Professora Doutora Célia Regina Delácio Fernandes, pesquisadora já citada neste trabalho.

também estão sendo modificadas, à medida que as personagens estão possibilitando cada vez mais a identificação de leitores, sejam eles do gênero masculino ou feminino.

Ao final do texto, a autora aborda aspectos sobremaneira interessantes. Mais que tecer elogios ao programa, a pesquisa também aponta caminhos outros que precisamos avançar. Critica o ensino de literatura que se faz nas escolas que, muitas vezes, restringem-se à categorização das obras em escolas literárias. Nessa perspectiva, Iguma (2011) parece corroborar com a premissa de que

O problema não está com a literatura nem com a educação; o problema está com o *ensino de literatura* ou, mais especificamente, com as pedagogias que, conforme são acionadas pelos professores, tentam (mas não conseguem) sustentar a formação de leitores no contexto das escolas (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 52).

E salienta, ainda, que o PNBE é o “maior semeador de leituras literárias da última década” (IGUMA, 2011, p. 101), sendo visíveis e significativos os seus avanços. A autora lança também um olhar quanto à democratização do acesso à leitura, entendido como um processo maior que a oferta numérica de boas obras literárias. Para tanto, sugere alguns caminhos:

Pela nossa retina, é relevante destacar que esse fluxo anual tem contribuído em favor de alternâncias positivas no quadro das bibliotecas públicas brasileiras. Entretanto, ainda é necessário alterar algumas bases de seu funcionamento, para garantir a democratização da leitura em solo brasileiro, como, por exemplo: investir na formação de mediadores da leitura, reestruturar as bibliotecas escolares, contratar bibliotecários em todas as escolas, obter um orçamento quantitativo em prol da concretização de planos de leituras, ouvir as vozes dos alunos que recebem os acervos com o propósito de avançarmos no sentido da formação de novos leitores literários e ainda, a garantia da biblioteca como um espaço público de direito de toda a sociedade (IGUMA, 2011, p. 102).

Como pode ser visto, políticas de incentivo à leitura extrapolam as estratégias de distribuição de livros. Sabendo que a “[...] a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível” (LAJOLO, 2000, p. 108), Iguma (2011) assegura que as vozes dos alunos também precisam e devem ser ouvidas. Esclarecemos de antemão que concordamos,

sim, que a escola deve ser um espaço para ouvir e dar voz a todos, que precisamos trazer, de modo respeitoso, os conhecimentos e as experiências dos estudantes no processo educacional.

No entanto, a afirmação da autora fomenta outra discussão, igualmente pertinente: num contexto da *indústria cultural*, onde os gostos, desejos e querências são formatados, conduzidos e cuidadosamente estudados, onde “sua ideologia é o negócio” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113), o que pode ser revelado quando as vozes desses alunos forem ouvidas, por exemplo, nas escolhas dos livros?

Convém, antes, entendermos que:

Todos são livres para dançar e para se divertir, do mesmo modo que, desde a neutralização histórica da religião, são livres para entrar em qualquer uma das inúmeras seitas. Mas a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os sectores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 138).

Certamente a resposta para pergunta demandaria uma pesquisa mais ampla, contudo, pensamos consoante Adorno e Horkheimer (1985), que, possivelmente, as vozes dos alunos refletiriam uma pseudoliberalidade de escolha. Em outras palavras, suas vozes, de alguma maneira, seriam carreadas pela indústria cinematográfica e pela (forte) influência das editoras.

Quanto a essa repetição, Adorno e Horkheimer (1985) asseveram:

Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural. Ela consiste na repetição. O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamentos da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que o interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados. O poderio social que os espectadores adoram é mais eficazmente afirmado na onipresença do estereótipo imposta pela técnica do que nas ideologias rançosas pelas quais os conteúdos efêmeros devem responder (p. 112).

Os elementos da cultura, a arte e da distração, antes distantes, se reduzem à totalidade da *indústria cultural*, transformando-se em mercadoria. Isso justifica,

por exemplo, o sucesso, não só entre os adolescentes, de livros que ganham espaços em Hollywood e contribuem para o processo de massificação.

6.2 TRABALHOS QUE ABORDAM OS PRÊMIOS JABUTI E FNLIJ

O trabalho *Poesia Premiada: a produção contemporânea para crianças e jovens no Brasil (2000 a 2009)*, de João Carlos Dias Furtado, defendido em 2011, analisa especificamente a poesia infantil e juvenil contemporânea, visando a delinear características importantes que envolvem essa produção, tais como projeto gráfico e as influências das editoras e das premiações, instâncias que vão além do escritor. Essas análises foram subsidiadas por uma revisão teórica de conceitos de poesia e narrativa, para, então, se chegar ao *corpus*, que são obras contempladas nos prêmios Jabuti e FNLIJ, no período de 2000 a 2009. Segundo o autor, a escolha desses prêmios é justificada,

[...] pois hoje o Prêmio Jabuti é um dos maiores e mais prestigiados concursos literários do país, lembrando que, no ano de 2011, ele completará 53 anos de existência. E não distante dele em importância e prestígio, o prêmio da FNLIJ, que completará 43 anos (FURTADO, 2011, p. 119).

O autor afirma que o Brasil possui um panorama literário criativo, ressaltando que as obras analisadas possuem um texto poético ressignificado pelas imagens, cores, texturas. Quanto às temáticas das poesias, basicamente são explorados o universo da criança e do adolescente; quanto à forma, em geral, não privilegia uma estrutura formal fixa a ser seguida (métrica e rima). Uma exceção a essa análise se dá na obra de Olavo Bilac, escritor parnasiano, cuja poesia privilegiou, no âmbito pedagógico, o ensinamento de valores pátrios e morais.

Outra análise relevante é feita a partir do âmbito mercadológico. Furtado (2011) corrobora com outras pesquisas, citadas neste capítulo, ao mencionar o crescimento no mercado editorial:

Com números crescentes na produção de livros didáticos e literários, o mercado interno chega a números consideráveis, como o de 2006, com a movimentação de R\$2,9 bilhões e uma tiragem de 320 milhões de títulos, entre novos e re-editados, no mesmo ano.

Isso alavancado, também, por uma parcela representativa adquirida pelo Governo Federal, Estadual e Municipal, ou seja, projetos públicos como o PNLD, o PNLEM e o PNBE que incentivam a leitura, a compra de livros didáticos para as escolas e bibliotecas que correspondem a quase um terço do mercado nacional (FURTADO, 2011, p.120).

E ainda pontua:

É claramente visível que essa grande produção em massa joga no mercado uma quantidade enorme de títulos de baixo valor literário, pois o mercado tem um objetivo claro: vender, e ele nem sempre caminha junto com o objetivo literário. Diante desse movimento, os prêmios e suas instituições se fortaleceram, pois, de certa forma, eles estabelecem um parâmetro para o que é bom e o que é ruim no campo literário, separando o joio do trigo.

Esse julgamento ilibado, aparentemente, não é imparcial, porque são as próprias editoras que produzem e jogam milhares de títulos novos e outros não tão novos assim no mercado. Elas são as financiadoras, em alguns casos, até fundadoras, das instituições que promovem o Prêmio Jabuti e o da FNLIJ (FURTADO, 2011, p.121).

Embora concordemos que o objetivo fundamental do mercado seja vender, e que, por conseguinte, há um fortalecimento dos prêmios, pensamos que, exatamente por esse motivo, nem sempre essas premiações farão a separação “joio” do “trigo”. A qualidade estética de uma obra literária não pode ser atribuída, unicamente, por uma comissão que concede prêmios literários. Afinal, “[...] a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (LAJOLO, 1984, p. 16).

Andressa Botton (2011), na pesquisa *“E o prêmio vai para...”: os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década*, faz considerações instigantes. Trata-se de um trabalho que problematiza e critica o nosso universo em relação às questões de gênero, que sexista, excludente e patriarcal, colocando o feminino e o masculino como universos antagônicos.

Para tanto, por meio da Semiótica e da Análise do Discurso, examinam-se dez livros premiados pelo FNLIJ, visando a mostrar se essas obras contribuem para a manutenção de uma versão do gênero feminino como subserviente. Observou-se que os discursos que rompem com estereótipos são restritos: na maioria das vezes, a figura masculina está associada à virilidade e à coragem, enquanto as personagens femininas ficavam associadas à maternidade, ao casamento, por exemplo.

6.3 TRABALHOS QUE ABORDAM OS LIVROS *OF* E *LIS*

Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel, em sua tese *Narrativas Juvenis Brasileiras: em busca da especificidade do gênero*, de 2009, analisa algumas narrativas juvenis brasileiras, partindo do pressuposto de que há nessas obras uma tentativa de passar a mensagem de “educação para a vida”, que ultrapassa uma educação meramente escolar, para se chegar a uma espécie de amadurecimento através do enfrentamento de desafios de sua própria existência.

A pesquisa foi construída da seguinte maneira: primeiramente, a autora fez um percurso apontando as imbricações possíveis entre “formação” e “literatura juvenil”. Em seguida, é feita uma análise de várias obras da série “Vagalume”, depois de algumas obras finalistas do Prêmio Jabuti, a fim de enfatizar as tendências das narrativas juvenis contemporâneas. Por último, a autora aborda alguns aspectos que podemos relacionar entre as narrativas juvenis e a modernidade.

Essa pesquisa nos interessa muito, pois, além de reunir várias obras juvenis ao longo dos anos para análise, medita também sobre a obra *LIS*, enfatizando-a como finalista do Jabuti (Capítulo 2), não só em aspectos estruturais da linguagem, mas, centraliza-se nas personagens, para evidenciar sua hipótese inicial. Dessa maneira, é curioso notar que,

Da mesma forma que Marco César se transforma com a leitura literária, o narrador pressupõe um “além” na história que está sendo contada, ou seja, uma transformação no próprio leitor, capaz de unir o

“eu” individual ao “nós” que compartilhamos a aventura da existência (CRUVINEL, 2009, p. 96).

Essa premissa parece corroborar com a pesquisa *Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século XXI*, de Gabriela Fernanda Cé Luft (2010). Trata-se de um estudo que, por meio de um *corpus constituído por* obras premiadas pelo FNLIJ e pelo Jabuti, analisa obras de literatura juvenil brasileira publicadas na primeira década do século XXI.

Em um primeiro momento, é feito um panorama da literatura infantil e juvenil do final do século XIX ao final do século XX. Tal contextualização foi necessária, pois permite ao leitor observar com mais nitidez as tendências dessa literatura ao longo do tempo. Em seguida, a autora aponta as características principais do gênero nos livros premiados de 2001 a 2009.

Esse trabalho nos interessa, já que estuda o livro *OFV*. Como resultado, é exposto que os personagens das narrativas analisadas possuem conflitos existenciais e são caracterizados muito mais pelos seus traços psicológicos e complexos, que meramente por uma descrição física. Na maioria das obras, percebe-se uma abordagem não linear do tempo e predomínio do espaço urbano. Na linguagem, há o registro de expressões coloquiais, além do uso da metalinguagem.

Luft (2010) conclui que as narrativas juvenis estão mudando e amadurecendo, com o surgimento de novos autores e, por conseguinte, de novas temáticas. Isso implica uma “modernização da narrativa juvenil, processo presidido pela ênfase em sua função literária” (p. 173).

Rita de Cassia Lorga Carnielli, em sua dissertação de mestrado defendida em 2010, intitulada *A Personagem e a Representação de Grupos Sociais na Narrativa Juvenil Contemporânea: 1999 – 2009*, mostra como se dá a construção de personagens da literatura juvenil contemporânea. Parte-se do pressuposto de que a literatura infantil teve fortíssimos apelos didatizantes e moralizantes, e que a literatura juvenil também sofreu com essas influências, além de ser alvo das normas burguesas de produção literária.

Quanto a essas normas, façamos um esclarecimento, consoante Carnielli (2010):

A literatura brasileira, especialmente a literatura infantil, tem em seu histórico de formação uma postura de manutenção dos dogmas de uma sociedade burguesa que se pretende branca e de classe média. Os princípios morais e a sociedade ideal dessa classe são as bases da formação de nossa literatura infantil e prevalecem, ainda, na maioria das obras voltadas ao público infantil e juvenil (p. 13).

E ainda:

Há personagens, na literatura infantil brasileira, que refletem e questionam o autoritarismo e que representam o herói malandro – apesar de raros em função do público a que se endereça a maioria das obras ter, ainda, valores burgueses e pela vocação pedagógica da literatura infantil brasileira (CARNIELLI, 2010, p. 43).

Como pode ser observado, a autora enfatiza que as obras literárias estão estreitamente vinculadas aos interesses da burguesia. Isso significa que a literatura, muitas vezes, pela temática, pode estar a serviço da manutenção do ideário burguês “e o escritor que pretende atrair o grande público precisa curvar-se diante dos interesses dos novos detentores do poder e do capital (CARNIELLI, 2010, p. 45). Assim, dentro das proposições eminentemente mercadológicas, “a exploração capitalista da arte toma impulso e os novos leitores, a burguesia, exigem uma literatura a seus moldes e fazem prosperar o mercado livreiro” (CARNIELLI, 2010, p. 46).

A autora, porém, se indaga sobre quem é a personagem que os leitores adolescentes e jovens encontram nas obras literárias, já que estamos vivendo diante de “novas possibilidades socioeconômicas” e do reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. Aponta a necessidade do estudo, tendo em vista que “O mercado dita as normas da produção artística do mesmo modo que determina outros setores da produção (CARNIELLI, 2010, p. 15).

Esse trabalho muito nos interessa, pois faz um traço da configuração da literatura juvenil brasileira, tece comentários acerca da influência do mercado editorial, analisa como são legitimadas as minorias nesse universo literário, bem como aborda algumas questões sobre o livro *OFV*— o foco não está nas

questões existenciais, mas nas possíveis relações de gênero inseridas no livro —, e menciona o livro *LIS*, dada a sua premiação.

Além de todos os aspectos mencionados, Carnielli (2010) parece corroborar com os aspectos citados no início desta pesquisa, ao afirmar que:

Se o mercado dita as normas da produção literária, assim como determina quaisquer outros campos de produção, os seres humanos acabam por ser reflexo desta indústria cultural, ou seja, somos seres moldados pelos interesses do mercado. Desse modo, o escritor, fazendo parte dessa mesma indústria, é, também, peça elaborada pelos mesmos princípios (CARNIELLI, 2010, p.15).

Dessa maneira, a mesma *indústria cultural* que fomenta o consumo é aquela que mantém e/ou lança escritores do mercado, de modo a assegurar seu contínuo controle e lucro.

Por fim, o trabalho de Nathalia Costa Esteves, de 2011, com o título *Heróis em Trânsito: Narrativa Juvenil Brasileira Contemporânea e Construção de Identidades*, procura estabelecer como se dá a constituição da identidade juvenil em narrativas brasileiras contemporâneas, em um *corpus* de treze narrativas, no qual a obra *LIS* está inserida.

Ao abordar a construção da identidade na juventude, Esteves (2011) teceu uma relação entre a História, a Sociologia e a Psicologia, enfatizando que essa identidade, em linhas gerais, se constrói a partir da inserção em grupos juvenis, discussão com os pais, revolta, medo, solidão e baixa autoestima. Nesse sentido, o *corpus* analisado pela autora evidencia

o dia a dia de jovens que convivem com as exigências do mundo pós-moderno (a ditadura da magreza, a separação dos pais, o consumismo), além de questões que acompanham essa fase da vida desde seu surgimento há séculos atrás (como necessidade da burguesia), como as incertezas e dúvidas em relação ao primeiro amor, a descoberta do sexo, a difícil relação com os pais. As treze narrativas refletem com muita sensibilidade as alegrias e tristezas que fazem parte dessa fase da vida. Para tanto, a linguagem utilizada acompanha o universo juvenil; o narrador procura evitar qualquer tipo de julgamento ou moralismo; o projeto gráfico instiga a leitura e atrai a atenção do jovem leitor. Todas essas características justificam a atenção que o gênero juvenil vem recebendo por parte de pesquisadores, editores e escritores (ESTEVES, 2011, p. 140).

Conclui-se, então, que as narrativas apresentaram modos diferentes de representação da juventude e diferentes maneiras encontradas pelos personagens para solucionar desafios da passagem para o mundo adulto, ainda que, no percurso, cometam erros.

6.4 O PNBE, OS PRÊMIOS E O *CORPUS*: ALGUNS COMENTÁRIOS

Conhecer os trabalhos citados permitiu ampliar a perspectiva que se tinha no início desta pesquisa. A partir da análise dos trabalhos ora mencionadas, é possível inferir alguns aspectos relativos ao objeto desta dissertação:

- a) a biblioteca escolar é um local que vai além do empréstimo e recebimento de livros, consoante Kisch (2011). Referindo-nos mais detidamente ao PNBE, só ofertar livros não é o suficiente para que ele se torne uma política de integral de formação de leitores. Tal premissa vai ao encontro da pesquisa de Lima (2011), visto que reconhece o investimento governamental na oferta de livros para as escolas públicas, mas critica a insuficiência de outros investimentos na área da leitura;
- b) o PNBE é o maior programa governamental de seleção e exclusão de obras, segundo Iguma (2012). Isso não só evidencia, mais uma vez, a relevância de estudos como o nosso, mas traz à baila o aspecto excludente que é o PNBE, ao privilegiar determinadas editoras, determinadas regiões, conforme apontamos no percurso metodológico;
- c) as obras literárias juvenis e infantis foram influenciadas pela burguesia e, ao serem inseridas nas escolas, e, inclusive, agenciadas por programas tais como o PNBE, são, muitas vezes, utilizadas com o fim didatizante ou moralizante;
- d) o mercado editorial, ao perceber que essa literatura é extremamente lucrativa, tenta adequar-se a um novo perfil de leitor, seja na temática envolvida, seja no projeto gráfico, seja nos catálogos extremamente sedutores, seja no agenciamento de instituições voltadas à literatura, conforme evidenciado nos estudos de Carnielli (2010) e Teixeira (2011);

- e) livros premiados por instâncias legitimadoras e respeitáveis não estão isentos de problematizações e críticas, até mesmo sobre relações de gênero, consoante às observações e críticas astutas de Botton (2011);
- f) certas narrativas apresentam distintas maneiras de representação da juventude e diferentes maneiras encontradas pelos personagens para solucionar desafios da passagem para o mundo adulto. Esteves (2011) aponta que, além disso, muitas delas refletem as alegrias e tristezas que fazem parte da adolescência, para tanto, a linguagem utilizada acompanha esse universo;
- g) embora haja uma grande variedade de livros, escritores, editoras e leitores, as narrativas juvenis brasileiras contemporâneas, em muitos casos, se aproximam na temática (introspectivas e intimistas), já que focam personagens na “crise da adolescência”, ou seja, nas agruras, desafios e impotências de personagens, ao trilhar caminhos que os levam para a vida adulta; isso revela, por exemplo, lacunas na abordagem de perspectivas mais sociais da literatura, conforme Cruvinel (2009), Luft (2010).

De modo algum estamos cogitando que a literatura juvenil deva ser instrumentalizada, isto é, estar a serviço exclusivo de temas de cunho social, visto que entendemos que “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 19). O que se questiona, nesse momento, são as recorrências de abordagens que supervalorizam uma “crise” subjetiva, íntima e psicológica dos adolescentes, quer seja nos prêmios, quer seja no PNBE, em detrimento de temáticas de denúncia social.

Podemos citar como exemplos de contrapartida, para além dos prêmios, os livros juvenis *Decifrando Ângelo* (2012) e *Sombras do Asfalto* (2011), de Luis Dill, *Na Rota dos Tubarões* (2008), de Joel Rufino. O primeiro aborda, à moda de um documentário, temas como violência no espaço escolar, violência de gênero, fragilidade das relações humanas. O segundo, os laços familiares, violência e o uso de drogas. O terceiro contempla a crueldade dos navios negreiros, a partir de fatos reais.

Essa supremacia, por outro lado, pode ser brevemente explicada, de certa forma, pelas intenções do mercado editorial, porque

Os editores desempenharam um papel nessa tarefa, transformando, graças à imprensa, em objetos duráveis, multiplicados, difundidos, o que os outros suportes do escrito não podiam salvar do efêmero. Porém, a multiplicação da produção impressa é logo vista como um perigo. Para dominar esse possível excesso, são necessários instrumentos que permitam selecionar, classificar, hierarquizar. Essas ordenações cabem a múltiplos atores, mas os editores, por suas escolhas, desempenham um papel essencial nessa domesticação da abundância (CHARTIER, 2002a, p. 75-76).

Diante desse perigo eminente, das seleções, das hierarquizações, cabe a indagação: “qual é a *imagem de jovem* em circulação nos meios que consomem *literatura juvenil*? Entre os espelhos que refletem essa imagem, destacam-se os catálogos das editoras, as bibliografias, as resenhas, capas, orelhas e similares” (LAJOLO, 2000, p. 29, grifo da autora).

7. ANÁLISE DO *CORPUS* EM DIÁLOGO COM OS OPERADORES CONCEITUAIS

[...] É preciso que se entenda essa antiga inter-relação da literatura com a escola como histórica e social. E que também se entenda que não se proclama nem se decreta, por mais vontade que se tenha e por mais rebeldia que se ponha na voz, a independência de um segmento da produção cultural das estruturas nem das instituições pelas quais tal produção circula e em cujo código encontra seu significado.

Marisa Lajolo, 2000

Como mencionado, visando a entender se a opinião dos membros do júri, refletida no Prêmio Jabuti e no Prêmio FNLIJ, comparada ao PNBE indicia um modelo de leitor e de obra literária, por meio da análise dos livros *OFV* e *LIS*, este capítulo pretende discutir como esse modelo pode ser construído, a partir do entendimento dos pressupostos do *sistema literário* de Antonio Candido (1999; 2000); *campo literário*, Pierre Bourdieu (1996; 2003) e *comunidades de leitores*, Roger Chartier (1994; 1999; 2002a; 2002b; 2011; 2015).

Optamos por discutir cada conceito separadamente, sempre tendo em vista o tema desta pesquisa e diálogo com outros possíveis estudiosos, para que, ao final, façamos algumas considerações, na tentativa de entrelaçarmos as vozes tão relevantes e pertinentes para o entendimento de nosso problema de pesquisa.

7.1 *SISTEMA LITERÁRIO*, ANTONIO CANDIDO

O livro *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*, de Antonio Candido (2000), publicado em sua primeira edição há mais de cinquenta anos (1959), é uma obra expressiva para a crítica e para os estudos literários do Brasil. “Presença irresistível – e quase hegemônica – se o assunto for a

historiografia literária brasileira, essa obra tem uma importância significativa no panorama crítico nacional” (NASCIMENTO, 2012, p. 12).

No livro, Candido estuda os marcos culturais e cronológicos do início da literatura no Brasil, ou seja, seus “momentos decisivos” — século XVIII (Arcadismo) e XIX (Romantismo) — juntamente com a formação de um “sistema literário”. Para suas análises, o autor contempla três aspectos complementares:

Se resistirmos ao fascínio da moda e adotarmos uma posição de bom senso, veremos que, num livro de história literária que não quiser ser parcial nem fragmentário, o crítico precisa referir-se a estas três ordens de realidade, ao mesmo tempo. É lícito estudar apenas as condições sociais, ou as biografias, ou a estrutura interna, separadamente; nestes casos, porém, arriscamos fazer tarefa menos de crítico, do que de sociólogo, psicólogo, biógrafo, esteta, linguista (CANDIDO, 2000, p. 33).

Trata-se, portanto, de uma obra que, por um viés histórico e literário, visa a “apreender o fenômeno literário da maneira mais significativa e completa possível, não só averiguando o sentido de um contexto cultural [...] (CANDIDO, 2000, p. 29).

Salientamos, previamente, que somos cômicos de que as formulações de Antonio Candido foram e ainda são alvos de críticas³⁰, no entanto, optamos por dialogar com esse conceito neste trabalho, por acharmos que, mesmo com as divergências, Antonio Candido ocupa um lugar indiscutível de crítico-historiador dos estudos literários deste país, conforme assegura Gomes (2010):

Envolvido com o seu tempo e a sociedade da qual fazia parte, Candido adotou uma atitude política diante de seu país, realizando leituras do Brasil e de suas formações artísticas, culturais ou sociais. A Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1959) é expressão dessa preocupação de acompanhar a formação literária de um país na periferia do capitalismo. Os conceitos que gravitam em torno das noções de sistema orgânico, tradição literária e crítica integral e coerente norteiam os estudos que têm sido desenvolvidos a propósito da formação e consolidação dos sistemas literários (p. 5)

³⁰ A dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2012, de Moisés Ferreira do Nascimento, intitulada *Nas malhas da Formação: três olhares sobre a noção de “sistema literário”, de Antonio Candido*, constitui-se numa pesquisa notável sobre a obra em questão. Trata-se não só de um estudo elogioso a Candido, mas de um trabalho que reúne algumas opiniões divergentes em relação à teoria candidiana, baseado nas críticas feitas por Afrânio Coutinho, Haroldo de Campos e Luiz Costa Lima.

Nascimento (2012) corrobora com tal pertinência do estudo, uma vez que sua dissertação de mestrado foi dedicada a analisar a obra de Antonio Candido, confrontando-a com as críticas de outros estudiosos:

Tais constatações levaram-nos a perguntar o porquê de tamanha estabilidade. Em tempos de dissoluções – ou pluralidades – de paradigmas, ou, segundo Marcelo Paiva de Souza, de certezas de que “as fronteiras do que entendemos por literatura em nossos dias vêm sendo continuamente questionadas e redesenhadas” (idem, p. 15), é no mínimo intrigante visualizar essas tentativas de assegurar ainda hoje um caráter coerente, horizontal e linear ao paradigma candidiano. Se o próprio Candido, lembra-nos Marcelo Paiva, fez um exercício autocrítico quanto à tese desenvolvida na Formação, enxergando nela problemas a serem resolvidos, parece-nos que manter essa proposição teórica fechada, blindada ao exercício crítico e à atividade intelectual, como fazem alguns dos seus defensores, não é a melhor maneira de legitimá-la como basilar para os estudos literários brasileiros. Pelo contrário, como afirmou Abel Barros na Folha, “uma obra publicada, sobretudo com a importância e a grandeza de Antonio Candido, está no mundo para ser lida e estudada, analisada e debatida” com a seriedade e o respeito que lhe são devidos, mas nunca velada, nunca tolhida da atividade crítica (NASCIMENTO, 2012, p. 15).

Além disso, em 1987, dado o contínuo interesse dos estudiosos pelo assunto, publicou a primeira edição do livro *Iniciação à Literatura Brasileira: resumo para principiantes*; como o próprio título indica, caracteriza-se como uma espécie de síntese dos conceitos discutidos no livro anterior.

Segundo Candido (1999), as produções literárias brasileiras podem ser esquematizadas claramente da seguinte forma:

É preciso, por isso, considerar como produções da literatura do Brasil tanto as obras feitas pela transposição pura e simples dos modelos ocidentais, quanto as que diferiam deles no temário, na tonalidade espiritual, nas modificações do instrumento expressivo. Ambas as tendências exprimem o processo formativo de uma literatura derivada, que acabou por criar o seu timbre próprio, à medida que a Colônia se transformava em Nação e esta desenvolvia cada vez mais a sua personalidade.

De que maneira ocorreu este processo, que não é necessariamente um progresso do ponto de vista estético, mas o é certamente do ponto de vista histórico? Poderíamos talvez esquematizá-lo, distinguindo na literatura brasileira três etapas: (1) a era das manifestações literárias, que vai do século XVI ao meio do século XVIII; (2) a era de configuração do sistema literário, do meio do século XVIII à segunda metade do século XIX; (3) a era do sistema literário consolidado, da segunda metade do século XIX aos nossos dias (p. 14).

De acordo com o autor, à medida que o Brasil se erguia enquanto nação, distanciando-se gradativamente de Portugal, a literatura se afastava aos poucos do modelo europeu e ganhava contornos cada vez mais locais. Mas esse fenômeno não ocorreu de modo abrupto, havendo três momentos marcantes: *manifestações literárias, sistema literário e sistema literário consolidado*.

Manifestações literárias podem ser compreendidas como obras que foram escritas no Brasil, contudo, situadas num período em que ainda não possuíamos uma vida literária consolidada, uma vez que nossas referências estavam vinculadas a Portugal:

eram manifestações literárias que ainda não correspondiam a uma etapa plenamente configurada da literatura, pois os pontos de referência eram externos, estavam na Metrópole, onde os homens de letras faziam os seus estudos superiores e de onde recebiam prontos os instrumentos de trabalho mental (CANDIDO, 1999, p. 20).

Ressalta-se que as *manifestações literárias* estão fundamentadas, sobretudo, no processo de um sentimento local entre os colonos, cujos maiores representantes, segundo Candido (1999) são o Padre Antônio Vieira e Gregório de Matos Guerra. Desse modo, a crescente expansão urbana e a veiculação de severas críticas à metrópole, por exemplo, indiciam, a partir da segunda metade do século XVIII, um “esboço de uma literatura como fato cultural configurado” (CANDIDO, 1999, p. 28).

Para tanto, Lajolo (2005) assevera que

Pode-se dizer que, para Antonio Candido, se não existe um sistema literário, não se pode falar de literatura no sentido de práticas sociais específicas e socialmente reconhecidas e aceitas. Ou seja, não há literatura sem um sistema literário e, a partir daí, a *Formação da literatura brasileira* vai dedicar-se ao estudo da fundação, desenvolvimento e consolidação do sistema literário brasileiro, por meio do qual certos escritos se tornam literatura (p. 78-79).

Considerando as mudanças no contexto histórico e o desejo de se reconhecer a expressividade cultural do Brasil, Candido (2000), na parte introdutória, no

livro *Formação da Literatura Brasileira*, discute sobre a necessidade de compreendermos, então, a Literatura Brasileira não mais como *manifestações*, mas como um *sistema literário*:

Para compreender em que sentido é tomada a palavra formação, e porque se qualificam de decisivos os momentos estudados, convém principiar distinguindo manifestações literárias, de literatura propriamente dita, considerada aqui como um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase. Estes dominantes são além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade (p. 23).

É interessante observar que o autor, ao construir o conceito de *sistema literário*, mais que analisar autores e obras, menciona aspectos outros que circundam a Literatura. Desse modo, o conjunto formado por produtores literários, público receptor e a linguagem possibilitam que as palavras, os desejos, as subjetividades, as críticas dos escritores ganhem cada vez mais espaço, cada vez mais interpretações.

Façamos, então, algumas ponderações, tendo em vista a nossa conjuntura atual e as literaturas infantil e juvenil. Quanto aos “produtores”, podemos afirmar que em nosso contexto a obra literária é vislumbrada não mais a partir do lugar uníssono do autor. Cautelosamente, salientamos que não se trata de rechaçar o desejo criativo e a subjetividade do autor, mas, sim, que é preciso considerar muitas outras mãos que trabalham para que o livro seja feito: ilustrador, editor, dentre outros.

Quanto aos “receptores”, especificamente falando do público infantil e juvenil, vale ratificar, mais uma vez, que tendo em vista a concepção de criança de antigamente, como um “miniadulto”, as obras destinadas a esse público tinham um caráter utilitarista e pedagogizante, o que contribuiu para que o gênero

ficasse marginalizado dos estudos literários. Contudo, a concepção de criança³¹ como um sujeito social e historicamente situado, detentor de direitos, produto e produtor de cultura, influi bastante na maneira como essas crianças receberão as obras e, conseqüentemente, quais os assuntos que mais as interessam.

Quanto aos “mecanismos transmissores”, não se pode negar que as facilidades advindas da tecnologia influenciam, muito na composição da obra. Isso se dá na linguagem utilizada, nas estratégias de editoração do livro, na disposição da imagem e nos meios de divulgação, inclusive. Nesse sentido, linguagem verbal e não verbal trilham caminhos que se entrecruzam, contemplando desde a imagem impressa no livro, aos aspectos táteis, por exemplo, como é o caso do *Livro Negro das Cores*, publicado em 2006, de autoria de Menena Cottin e ilustrado por Rosana Faría.

Ponderações feitas, enfatizamos que entender a Literatura também por esse viés histórico e, quiçá, sociológico, nos ajuda a pensar um pouco sobre o tema desta pesquisa. Nessa perspectiva, vislumbrando mais uma vez a análise candidiana no contexto da literatura juvenil, especificamente, agora, nos livros *OFV* e *LIS*, inferimos que editores, autores, leitores fazem parte dessa literatura. Não se trata de conjecturá-la, apenas, como comunicação, expressão de desejos do autor, mas, sim, da materialidade de todo um sistema, incluindo, desse modo, fatores externos. Quanto a isso, ratificamos:

Quando nos colocamos ante uma obra, ou uma sucessão de obras, temos vários níveis possíveis de compreensão, segundo o ângulo em que nos situamos. Em primeiro lugar, os fatores externos, que a vinculam ao tempo e se podem resumir na designação de sociais; em segundo lugar o fator individual, isto é, o autor, o homem que a intentou e realizou, e está presente no resultado; finalmente, este resultado, o texto, contendo os elementos anteriores e outros, específicos, que o transcendem e não se deixam reduzir a eles (CANDIDO, 2000, p. 33).

³¹ Essa concepção é a mais recorrente nos documentos oficiais da Educação Infantil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Referencial Curricular para a Educação Infantil, por exemplo.

Gomes (2010) afirma que “Candido concebe a literatura como “sistema” que tanto contribui para a construção identitária quanto para expressar identidades, regionais ou nacionais” (p. 2). Assegura, também, que

A literariedade, assim, não consistirá apenas em aspectos imanentes à obra, mas se construirá na relação desta com a sociedade em que é produzida, com uma tradição anterior e segundo determinadas condições de recepção que lhe permitirão ser objeto de um sistema articulado pela tríade autor – obra - público (GOMES, 2010, p. 3).

Em linhas gerais, *sistema literário* pode ser entendido como uma espécie de junção, a partir do momento que se configura efetivamente um público leitor, quando um conjunto de autores se reúne por interesses semelhantes e, por fim, quando obras literárias são criadas de maneira a constituir uma tradição:

Entendo aqui por sistema a articulação dos elementos que constituem a atividade literária regular: *autores* formando um conjunto virtual, e veículos que permitem o seu relacionamento, definindo uma “vida literária”: *públicos*, restritos ou amplos, capazes de ler ou ouvir as obras, permitindo com isso que elas circulem e atuem; *tradição*, que é o reconhecimento de obras e autores precedentes, funcionando como exemplo ou justificativa daquilo que se quer fazer, mesmo que seja para rejeitar (CANDIDO, 1999, p. 15, grifo do autor).

Ratifica-se que “sistema” constitui-se a partir de uma articulação, entre autores, públicos e a tradição. Sobre esse último aspecto é que repousa a nossa inquietação. Podemos pensar na “tradição” como algo que se queira passar adiante, mas Candido (1999) nos alerta que ela serve para se reconhecer obras e autores anteriores, para que seja decidido o que será feito no porvir, inclusive manifestar rejeição.

Sabemos que Candido (1999), ao conjecturar a tríade mencionada, estava se referindo a outros tipos de obras, no entanto, podemos, sim, fazermos algumas considerações, pois “A [re]leitura da Formação através da sua fortuna crítica mostra o quanto, a despeito das marcas do tempo, essa obra ainda importa no âmbito dos estudos literários brasileiro” (NASCIMENTO, 2012, p. 114).

No caso das obras juvenis, além se sofrerem influências da *indústria cultural*, com adaptações cinematográficas, que deixam dúvidas sobre classificação dessas obras enquanto Literatura, dada a sua abordagem estética pouco

consistente, não podemos deixar de pensar, então, que essa “tradição”, pelo menos em nosso contexto histórico e social perpassa, muito, pelo lucro. Em outras palavras, a “tradição”, hoje, pode ser mantida por aquilo que vende mais.

Candido (1999) explica “sistema literário consolidado”, a partir de uma breve análise de obras de autores canônicos, tais como Aluisio de Azevedo, Augusto dos Anjos, Machado de Assis, Mário de Andrade, Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector e tantos outros. A literatura machadiana, segundo o autor, é um “certificado de maioria da literatura brasileira através da consciência crítica” (p. 55). Esse último conceito, então, pode ser entendido como uma espécie de continuidade do *sistema literário* brasileiro, contudo, ressalta-se uma maior e evidente liberdade de escrita, o que pode evidenciar, talvez, “um processo literário chegado à maturidade plena” (p. 97).

Como foi demonstrado na revisão de literatura, a existência do livro como mercadoria possibilita que assuntos por ele abordados, pelo menos no âmbito da literatura juvenil, que é o nosso foco, sejam muito próximos, recorrentes, embora o enredo, tempo, espaço e personagens sejam diferentes. Reúnem-se autores, prêmios, instituições governamentais, que, com uma visão romântica e redentora da literatura, lançam no mercado livros que focam nos problemas próprios do universo adolescente burguês, assegurando uma espécie de tradição literária, permitindo, de tal modo, sua circulação, notabilidade e, claro, lucro.

As constatações inerentes à análise de obras literárias serão mais produtivas, segundo Lajolo (2005):

[...] se detiverem nas diferentes formas de interação entre *autores, obras e públicos* no bojo de diferentes tradições. Discernir e identificar tais interações e mediações pode ser tarefa interessante para quem quiser dar prosseguimento à perspectiva de Antonio Candido (p. 85).

Comungamos da opinião da autora que, sem reduzir a importância dos estudos de Candido, aponta para a necessidade de nossas análises se adequarem às

situações e considerarem as diferentes práticas de leitura. Assim, essas análises devem passar por um sistema que assegure:

- a) capacidade de leitura da comunidade;
 - b) disponibilidade de tecnologia adequada para produção e multiplicação de livros;
 - c) inserção do livro na economia de mercado, de forma que ele tenha um valor econômico em função do qual se estabelecem as *remunerações* dos vários profissionais envolvidos na sua produção e distribuição;
 - d) existência de instituições por meio das quais os livros circulem na sociedade;
 - e) presença do livro e de seus entornos no imaginário coletivo, com sinal positivo;
 - f) existência de práticas discursivas que estabeleçam;
- * a *literariedade* de alguns textos (teoria e história literárias, ensino de literatura);
- * a correção e a superioridade de algumas leituras em detrimento de outras (crítica literária, ensino de literatura) (LAJOLO, 20005, p. 86).

A longa citação de Lajolo (2005) nos faz concluir que o conceito *sistema literário* não é algo estanque, tendo em vista até os prefácios do próprio Antonio Candido. Desse modo, é pertinente ponderar sobre as produções, conjecturando não só o público, mas as tecnologias disponíveis para atender a esse público.

Outro aspecto relevante é cogitar o livro enquanto não só alvo de políticas públicas, motivo de discursos, eventos, estudos, métodos e metodologias acadêmicas e escolares, mas, também, de considerar sua inserção num contexto mercadológico, que fomenta o consumismo. Contexto esse que, muitas vezes, é obscurecido por discursos que pouco se aproximam a uma formação coerente, a uma pátria de leitores e a uma educação literária.

Inserem-se, nessa discussão, as instituições pelas quais os livros circulam na sociedade, que, em muitos locais, restringem-se às fronteiras limítrofes dos muros escolares. Isso reflete o aspecto mencionado anteriormente, que garante não só a manutenção de políticas como o PNBE, mas que restringem muitas outras possibilidades de leitura. Tal aspecto está diretamente

relacionado ao imaginário coletivo de que “ler é bom”, mas é uma prática reservada a poucos.

Por fim, é preciso considerar não só a feição estética do texto, conferindo a ele a sua literariedade, mas os aspectos que qualificam as obras literárias considerando, também, os critérios éticos e cognoscíveis.

Por fim, Candido (2000) ainda afirma:

Quando a atividade dos escritores de um dado período se integra em tal sistema, ocorre outro elemento decisivo: a formação da continuidade literária, – espécie de transmissão da tocha entre corredores, que assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo. É uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, transmissão de algo entre os homens, é o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição, não há Literatura, como fenômeno de civilização” (CANDIDO, 2000, p. 24).

É justamente na existência de padrões que podemos pensar o perfil de obra literária juvenil brasileira. Tanto os livros *OFV* e *LIS*, apesar de não terem características de uma literatura pedagogizante, integram um conjunto de obras que, assegurada pela crítica e por um programa governamental, garantem uma continuidade, transmitem valores e pregam uma espécie de consenso de que o amadurecimento é fruto de um contato com a literatura. Esses padrões são visíveis, então, no enredo, na linguagem e até no projeto gráfico similar, já que ambos foram premiados também nesse quesito.

Desse modo,

Em decorrência de aceitar-se a noção de *sistema literário* como condicionante da *literariedade* de um texto, a *literatura* passa a ser concebida como uma determinada categoria de textos que se tornam *literários* pela legitimação que recebem do sistema pelo qual circulam (LAJOLO, 2005, p. 76)

Corroborando com Lajolo (2005), essa legitimação observada nas obras *OFV* e *LIS* não pode ser vista apenas pelo conteúdo da obra, pois o lugar em que elas circulam contribuem substancialmente para o processo.

Com essa explanação acerca do *sistema literário* de Antonio Candido (1999; 2000), considerando suas fases, características e contextos, associada a algumas vertentes das literaturas infantil e juvenil, pode-se compreender melhor alguns aspectos dos livros *OFV* e *LIS*. Longe de um ataque belicoso a essas obras, este tópico mostrou como o estudo candidiano ainda se faz necessário e importante. Problematizando aspectos externos ao enredo da obra, foi possível, ainda, desenvolvermos/ratificarmos problematizações outras: a) rompimento com a visão ingênua de que as relações de mercado estão aquém das premiações e programas governamentais; e b) a tradição de que fala Candido (1999), além de possibilitar a exclusão e a inclusão de determinadas obras e autores na no conjunto do cânone, fortalece, mais uma vez, as relações de mercado.

7.2 CAMPO LITERÁRIO, PIERRE BOURDIEU

Pensamos que o conceito de *campo literário* não é algo independente da teoria de Pierre Bourdieu, conseqüentemente, para melhor compreendermos esse conceito, é necessário, antes, que entendamos alguns aspectos que foram basilares para a construção de sua sociologia.

O livro *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*, de Patrice Bonnewitz (2003), apresenta alguns aspectos da teoria de Pierre Bourdieu e sua respectiva contribuição à Sociologia, apontando, também, fatores que foram decisivos para a formação como sociólogo. Apresenta-se, primeiramente, a trajetória pessoal de Bourdieu, destacando sua origem familiar e enfatizando que o “quadro histórico da formação de Bourdieu é marcado por diferentes acontecimentos sociopolíticos” (p. 12).

Quanto à “filiação teórica” do autor, Bonnewitz (2003) destaca que a construção de certos conceitos inovadores se baseia em trabalhos precedentes, que não são, de modo algum, um vazio, mas teorias que serviram de inspiração a Bourdieu (p. 18). Assim, de significativa importância para o

entendimento das obras de Bourdieu, Bonnewitz (2003) destaca os pensadores que o influenciaram.

Primeiramente é citado Marx, focando-se na luta de classes. Apesar de Bourdieu priorizar também a leitura da ordem social a partir do entendimento dos mecanismos de dominação, ele e Marx afastam-se em alguns posicionamentos, à medida que os aspectos culturais nos mecanismos de dominação são pouco lembrados na obra de Marx³²:

Por um lado, ambos pensam a ordem social através do paradigma da dominação. Não é possível ter acesso a uma compreensão clara do espaço social sem evidenciar os antagonismos de classe: a realidade social é um conjunto de relações de forças entre classes historicamente em luta umas com as outras. Por outro lado, [...], a sociologia de Bourdieu tem uma vocação crítica e, conseqüentemente, um uso político: crítica da cultura (cf. cap. 5), da escola (cf. cap. 6) e, de maneira geral, da democracia liberal e de seus mitos (cf. cap. 7) (BONNEWITZ, 2003, p. 21).

Weber também é citado por sua importante contribuição ao pensamento de Bourdieu, sobretudo no conceito de “legitimidade”, pois ele

permite compreender como a autoridade política se perpetua sem recorrer, necessariamente, à coação. A resposta está na legitimidade, que se define, em sentido geral, como a qualidade daquilo que é aceito e reconhecido pelos membros de uma sociedade (BONNEWITZ, 2003, p. 24).

³²Salienta-se, nesse momento, que expomos o pensamento de Bonnewitz (2003) quanto ao distanciamento do Bourdieu em relação a Marx, por julgarmos seu estudo muito pertinente sobre a obra do sociólogo francês. No entanto, sabemos, consoante à obra de Anderson (1976), que há várias apropriações do pensamento de Marx, conforme a filiação teórica de cada autor, os contextos históricos e sociais em que eles estão inseridos. Mais precisamente, Anderson (1976) discute as relações entre os membros de tradição marxista com os movimentos operários, de acordo com as delimitações geográficas e temporais de cada um deles. Por exemplo, segundo o autor, houve uma chamada “tradição clássica”, que, além de Marx e Engels, englobaria outros seguidores, interessados, principalmente em “[...] sistematizar o materialismo histórico como uma teoria global do homem e da natureza, capaz de substituir as disciplinas burguesas rivais e de fornecer ao movimento operário uma visão coerente e clara do mundo [...] (p.14).” Por outro lado, são reconhecidas outras vertentes, com mudanças que possibilitaram desde um estreitamento maior com a filosofia até um diálogo com representantes da cultura burguesa, tais como Saussure (p.74). Anderson (1976) também identifica as proximidades de outros autores, tais como Gramsci, Adorno e Althusser, salientando que, apesar desses estudiosos proporem conceitos distintos, aproximam-se por causa de “um pessimismo comum e latente” (p.114).

Entender esse conceito é essencial, já que, para Weber, a legitimidade pressupõe que o poder da dominação não se daria pela força, mas pela concordância, aceitação dos dominados. Trata-se de uma subordinação consentida, já que seus processos são internalizados pelos oprimidos.

Bonnewitz (2003) também cita Durkheim como influenciador do pensamento de Bourdieu, mencionando a ideia da constituição da sociologia como ciência, com procedimentos e métodos particulares, e investigação da conduta humana, a partir de determinadas condições sociais:

Para este autor, a sociologia se define como o estudo dos fatos sociais. Mas a sua originalidade reside na sua definição de fato social: é toda maneira de fazer, fixada ou não, que exerce sobre o indivíduo uma coação externa. O objeto da sociologia será então mostrar estas coações, para explicar os comportamentos individuais; tal procedimento se inscreve, pois, numa perspectiva holística (do grego *holos*, "inteiro que forma um todo") (BONNEWITZ, 2003, p. 25).

O autor aponta que a diferença fundamental entre o pensamento de Bourdieu e o de Durkheim está no fato de que Bourdieu não se vale dos critérios do positivismo, já que este não considera a importância da historicidade. Afinal, para Bourdieu, os fenômenos sociais só podem ser compreendidos em relação aos contextos social e históricos em que estão situados:

Na prática, Durkheim propõe recorrer ao método comparativo fundado sobre o princípio de que "as mesmas causas sempre produzem os mesmos efeitos" e que consiste em estudar as correlações estatísticas entre variáveis para formular leis preditivas, relativas aos fenômenos observados. Esse procedimento, chamado objetivista, visa procurar as "leis objetivas" que governam a realidade social, isto é, que revelam uma ordem subjacente à desordem aparente da vida ou da sociedade. Esta vontade de detectar regularidades, mais do que leis, é também uma ambição compartilhada por P. Bourdieu, mas evitando a armadilha do positivismo absoluto e do universalismo atemporal (BONNEWITZ, 2003, p. 26).

Com as contribuições de Marx, Weber e Durkheim, Bonnewitz (2003) afirma que a teoria bourdieusiana permite compreendermos os mecanismos de dominação e das práticas dos sujeitos no espaço social, topologicamente delimitado, desigual, no qual se situam relações entre indivíduos que possuem níveis distintos e distantes de acesso aos bens econômicos e culturais.

Bonnewitz (2003) ainda enfatiza a existência de uma sociedade hierarquizada, topológica, onde no topo da hierarquia está o grupo dominante, aquele que possui um elevado acúmulo de capital; numa posição intermediária encontra-se a pequena burguesia, que aspira a ascensão social; e as camadas populares estão localizadas nas bases, que são, por exemplo, os operários e assalariados agrícolas.

Para um melhor entendimento dos processos de dominação, e dessa hierarquização, Bonnewitz (2003) ressalta a análise bourdieusiana da relação íntima existente entre o *habitus* e o *campo*. *Habitus* são

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU *apud* SILVA, 2003, p.160)

Habitus pode ser compreendido como esquemas de percepção e apreciação do mundo, adquiridos através de nossas experiências. Esse conceito auxilia a pensar sobre como os fatores exteriores se relacionam às subjetividades dos indivíduos e vice-versa:

O *habitus* é simultaneamente a grade de leitura pela qual percebemos e julgamos a realidade e o produtor de nossas práticas; estes dois aspectos são indissociáveis. O *habitus* está na base daquilo que, no sentido corrente, define a personalidade de um indivíduo [...].

[...] O grupo familiar desempenha um papel preponderante nessa socialização primária. Ora, toda família ocupa uma posição no espaço social: os esquemas de percepção e de ações transmitidos dependem dessa posição. Receber uma educação é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe; é adquirir disposições para reproduzir espontaneamente, em e por seus pensamentos, suas palavras, suas ações, as relações sociais existentes no momento da aprendizagem. É assim que o *habitus* pode ser considerado como um mecanismo de interiorização da exterioridade. Interiorizamos as propriedades ligadas à posição de nossos pais no espaço social. Sujeitos situados em condições sociais diferentes vão adquirir disposições diferentes (BONNEWITZ, 2003, p. 78-79).

Esse conceito é relevante, pois se trata de um dos fundamentos para a compreensão da reprodução da ordem e da regulação social. Afinal, o *habitus* influi em nossas atitudes, preferências, em nossos valores, comportamentos... e podem ser conjecturados como os modos de agir considerados comuns no dia a dia, em um determinado grupo:

O *habitus* como sentido prático que é o produto da incorporação das estruturas do mundo social - e, em particular, de suas tendências imanentes e de seus ritmos temporais - engendra pressupostos (*assumptions*) e antecipações que, sendo ordinariamente confirmados pelo curso das coisas, fundam uma relação de familiaridade imediata ou de cumplicidade ontológica, totalmente irreduzível a relação entre um sujeito e um objeto, com o mundo familiar.

Em suma, o *habitus* é o princípio da estruturação social da existência temporal, de todas as antecipações e pressuposições através das quais construímos praticamente o sentido do mundo, isto é, sua significação, mas também, inseparavelmente, sua orientação para o por-vir. (BOURDIEU, 1996, p. 364).

Bonnewitz (2003, p. 59) afirma que a sociedade é um conjunto de campos sociais, mais ou menos autônomos, permeados por lutas de classes sociais. A evolução da sociedade possibilita a existência de vários “universos”, áreas – *campos*, nas palavras de Bourdieu:

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 60).

Compreende-se, portanto, que a noção de *campo* está ligada à noção de espaço social, de forma múltipla, o que pode acarretar na existência de vários

campos (campo artístico, campo jurídico, dentre outros). Silva (2013, p. 163) assegura que, no interior de cada campo, ocorrem lutas, produção e distribuição de bens simbólicos, que estão diretamente ligados ao *habitus*, já que dependem das trajetórias sociais e posições dos indivíduos na estrutura do espaço social.

A noção de *campo*, que é o conceito que nos interessa mais de perto nesta pesquisa, pode ser entendida como as micro-áreas que compõem a sociedade, enfim, ambientes determinados onde ocorrem as inúmeras relações na estrutura social. Essas são relações de força e de luta, travadas entre grupos que ocupam diferentes posições na sociedade.

Os campos, sejam eles nos ambientes políticos, artísticos, jurídicos, da medicina, das ciências exatas, dentre outros, possuem princípios de regularização particulares, no entanto, há aspectos que são comuns entre eles, uma vez que “seja nos diferentes campos, seja na sociedade global, as lógicas de funcionamento são idênticas, levando à investigação dos fatores de sua permanência e/ou de sua transformação” (Bonnewitz, 2003, p. 65). Logo, com uma estrutura social definida, independente do campo, os indivíduos com maior poder e prestígio atuarão para manter sua posição, e os de menor, para mudá-la.

É diante dessa variedade de *campos* que é possível discutirmos nesse momento as características do *campo literário*. Para tanto, teceremos nosso diálogo, a partir da obra *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*, de Pierre Bourdieu (1996). Trata-se de um estudo sobre as *regras da arte*, a partir de uma leitura de *A educação sentimental* de Gustave Flaubert. Bourdieu, num viés sociológico, questiona, de modo perspicaz, a suposta onipotência de um autor, evidenciando a gênese do universo literário, com os seus múltiplos agentes e fundamentos.

Bourdieu (1996) afirma que o “pólo da grande produção” está dependente das expectativas do público:

A partir daí, o campo literário tende a organizar-se segundo dois princípios de diferenciação independentes e hierarquizados: a oposição principal, entre a produção pura, destinada a um mercado restrito aos produtores, e a grande produção, dirigida para a

satisfação das expectativas do grande público, reproduz a ruptura fundadora com a ordem econômica, que está no princípio do campo de produção restrita; ela é cortada novamente por uma oposição secundária que se estabelece, no interior mesmo do subcampo de produção pura, entre a vanguarda e a vanguarda consagrada. (p. 141).

Nesse sentido, podemos pensar que, num contexto neoliberal como o nosso, fomentar a leitura não significa necessariamente ser uma política. Política de leitura compreende, por exemplo, a formação de professores, bibliotecários, e aspectos infraestruturais. Como foi dito, a produção de obras literárias está diretamente ligada ao mercado, as suas exigências e as suas expectativas. Tal premissa nos faz pensar, então, que essa “satisfação” de que fala o autor precisa ser garantida à “grande produção”.

Assim, Bourdieu (1996) nos alerta para o fato de que uma obra literária situa-se em três lógicas: a do valor simbólico, estético e a do valor mercantil:

Esse universo relativamente autônomo (o que significa dizer também, e claro, relativamente dependente, em especial com relação ao campo econômico e ao campo político) dá lugar a uma economia às avessas, fundada, em sua lógica específica, na natureza mesma dos bens simbólicos, realidades de dupla face, mercadorias e significações, cujo valor propriamente simbólico e o valor mercantil permanecem relativamente independentes (BOURDIEU, 1996, p. 162).

No caso de nosso *corpus*, pensamos que esses valores estão bastante imbricados e, portanto, verifica-se uma espécie de contradição inerente ao *campo literário*, já que é o

[...] lugar da coexistência antagônica de dois modos de produção e de circulação que obedecem a lógicas inversas. Em um polo, a economia anti-"econômica" da arte pura que, baseada no reconhecimento indispensável dos valores de desinteresse e na denegação da "economia" (do "comercial") e do lucro "econômico" (a curto prazo), privilegia a produção e suas exigências específicas, oriundas de uma história autônoma; essa produção que não pode reconhecer outra demanda que não a que ela própria pode produzir, mas apenas a longo prazo, está orientada para a acumulação de capital simbólico, como capital "econômico" denegado, reconhecido, portanto legítimo, verdadeiro crédito, capaz de assegurar, sob certas condições e a longo prazo, lucros "econômicos". No outro polo, a lógica "econômica" das indústrias literárias e artísticas que, fazendo do comércio dos bens culturais um comércio como os outros, conferem prioridade à difusão, ao sucesso imediato e temporário, medido, por exemplo, pela tiragem, e contentam-se em ajustar-se à demanda preexistente da clientela (contudo, a vinculação desses empreendimentos ao campo assinala-se pelo fato de que apenas

podem acumular os lucros econômicos de um empreendimento econômico ordinário e os lucros simbólicos assegurados aos empreendimentos intelectuais recusando as formas mais grosseiras do mercantilismo e abstendo-se de declarar completamente seus fins interessados) (BOURDIEU, 1996, p. 163).

Logo, entendemos que um empreendimento está mais perto do *polo comercial* quando a obra literária atende mais diretamente às demandas mercadológicas, vislumbrados, por exemplo, em prêmios, publicidade, catálogos, no projeto gráfico, na organização das estantes das livrarias, nas resenhas de veículos midiáticos e informacionais, dentre outras relações. Bourdieu (1996) vai mais além e expõe as artimanhas das editoras, ao caracterizá-las conforme a

[...] participação que dão aos investimentos arriscados de longo prazo e aos investimentos seguros de curto prazo e, ao mesmo tempo, segundo a proporção, entre seus autores, dos escritores para o tempo longo e dos escritores para o tempo curto, jornalistas que prolongam sua atividade ordinária por escritos de "atualidade", "personalidades" que dão seu "testemunho" em ensaios ou em relatos autobiográficos ou escritores profissionais que se curvam aos cânones de uma estética comprovada (**literatura de "prêmio"**, romances de sucesso etc.) (BOURDIEU, 1996, p. 165, grifo nosso).

Essa "literatura de prêmio", portanto, participa desse jogo, a fim de assegurar a longevidade não só da obra, mas para garantir que os investimentos não sejam perdidos. Logo, pensamos que a inserção das obras literárias juvenis no âmbito escolar, sobretudo de caráter burguês, de alguma forma moldam certo perfil de leitor. Pensamos, ainda, consoante ao que diz Paulo Freire, que "educação é um ato político" e, desse modo, pedagogia nenhuma, política pública nenhuma são neutras:

[...] A escola ocupa um lugar homólogo ao da Igreja [...] através da delimitação entre o que merece ser transmitido e reconhecido e o que não o merece, reproduz continuamente a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas. [...]. A instituição escolar, que reivindica o monopólio da consagração das obras do passado e tanto da produção como da consagração (pelo título escolar) dos consumidores apropriados, concede apenas *post mortem*, e depois de um longo processo, esse sinal infalível de consagração que constitui a canonização das obras como clássicas pela inscrição nos programas (BOURDIEU, 1996, p. 169).

O excerto supracitado ratifica a importância da escola, tanto na perenização de obras, quanto na seleção delas. Sabemos que a expansão da literatura juvenil “coincidiu” com o aparecimento da burguesia e, por conseguinte, expansão da escolarização obrigatória. Desse modo, podemos pensar, sim, que, a partir da leitura dos livros *OFV* e *LIS*, tenta-se perpetuar na escola um modelo de literatura. Primeiro, mostra-se, por uma espécie de metalinguagem, o valor da literatura e dos textos canônicos. Em seguida, pelo suspense, mostram-se as aventuras dos adolescentes e seu respectivo amadurecimento com o contato com a literatura. Eis, portanto, pelas obras analisadas, os aspectos fundantes da “consagração” da literatura juvenil.

Tornando isso mais claro, a partir do nosso *corpus*, lembremos que, no livro *OFV*, o processo de amadurecimento e de conhecimento de si mesmo do protagonista Pedro é fio condutor do enredo. Abordam-se questões como a realização profissional e acadêmica, o amor, e a influência da literatura nessas questões. No livro *LIS*, o processo é similar. Marco César só reflete sobre seus atos a partir de um contato com a literatura, quer seja pela leitura, quer seja com a mistura das palavras clariceanas e o sangue do protagonista.

Não podemos nos olvidar de mencionar aquilo que nos lembra Bourdieu (1996):

Pode-se acreditar nos críticos mais reputados por sua conformidade às expectativas de seu público quando asseguram que jamais se moldam a opinião de seus leitores; e que o princípio da eficácia de suas críticas reside não em um ajustamento demagógico aos gostos do público, mas em um acordo objetivo, que autoriza uma perfeita sinceridade, indispensável também para ser acreditado e, portanto, eficaz (p. 188).

Em outras palavras, Bourdieu (1996) afirma que a eficácia da crítica literária não reside em agradar o público, mas em analisar a obra de modo sincero e eficaz. Contudo, pelos gráficos, números e ponderações que fizemos até agora, pensamos que a realidade brasileira indicia um ciclo: as editoras financiam os prêmios e, ambos, esperam e/ou precisam que as obras cheguem às escolas. As instâncias premiadoras colhem frutos dessa inserção das obras nas escolas por causa do interesse não só na venda, mas na consagração de

uma obra literária, que assegura a perpetuação de lucros, de prestígio e, até, de reconhecimento da editora. O PNBE atua como uma instância de legitimação dessa consagração. Logo,

No pólo mais heterônimo do campo, isto é, para os editores e escritores voltados para a venda, e para o seu público, o sucesso é, por si, uma garantia de valor. E o que faz com que, nesse mercado, o sucesso leve ao sucesso: contribui-se para fazer os best-sellers publicando suas tiragens; os críticos não podem fazer nada de melhor por um livro ou uma peça do que lhe "predizer o sucesso" [...]

O capital "econômico" só pode assegurar os lucros específicos oferecidos pelo campo - e ao mesmo tempo os lucros "econômicos" que eles trarão muitas vezes a prazo - se se reverter em capital simbólico. A única acumulação legítima, para o autor como para o crítico, para o comerciante de quadros como para o editor ou o diretor de teatro, consiste em fazer um nome, um nome conhecido e reconhecido, capital de consagração que implica um poder de consagrar objetos (e o efeito de grife ou de assinatura) ou pessoas (pela publicação, a exposição etc.), portanto, de conferir valor, e de tirar os lucros dessa operação (BOURDIEU, 1996, p.169- 170).

Tanto o PNBE como os prêmios "mantêm, além do mais, uma relação de homologia estrutural com o campo do poder onde se recruta o essencial de sua clientela" (BOURDIEU, 1996, p.186). *Campo literário*, então, está ligado ao campo do poder

O campo literário é um campo de forças a agir sobre todos aqueles que entram nele, e de maneira diferencial segundo a posição que aí ocupam (seja, para tomar pontos muito afastados, a do autor de peças de sucesso ou a do poeta de vanguarda), ao mesmo tempo que um campo de lutas de concorrência que tendem a conservar ou a transformar esse campo de forças. E as tomadas de posição (obras, manifestos ou manifestações políticas etc.), que se pode e deve tratar como um "sistema" de oposições pelas necessidades da análise, não são o resultado de uma forma qualquer de acordo objetivo, mas o produto e a aposta de um conflito permanente. Em outras palavras, o princípio gerador e unificador desse "sistema" é a própria luta (BOURDIEU, 1996, p. 262-263).

Esse sistema, permeado por amígdalos conflitos, tem nesses conflitos o princípio que alimenta o campo. E,

Da mesma maneira que os editores de vanguarda e os produtores de best-sellers estão de acordo ao dizer que correriam inevitavelmente para o fracasso se se atrevessem a publicar obras objetivamente destinadas ao pólo oposto do espaço da edição, assim também um crítico apenas pode ter "influência" sobre seus leitores na medida em que eles lhe concedem esse poder porque estão estruturalmente de

acordo com ele em sua **visão do mundo social**, em seus gostos e em todo o seu *habitus* (BOURDIEU, 1996, p. 190-191, grifo nosso).

O pensamento de Bourdieu nos ajuda a refletir, então, essa visão romantizada e redentora da literatura, juntamente com o foco num perfil de adolescente que sofre com as agruras da passagem para a vida adulta, que é comungada por várias instâncias: o leitor burguês, o programa governamental PNBE e pela opinião dos membros do júri dos prêmios. A recorrência afortunada dessas temáticas nas obras de literatura juvenil pode ser justificada pelo receio do mercado editorial em fracassar. Todavia, podemos pensar que a “visão do mundo social” nas obras analisadas neste trabalho, é muito restrita, dada à pluralidade do território nacional e dada à abrangência de um programa como o PNBE.

A ponderação feita anteriormente nos faz lembrar da obra *A distinção: crítica social do julgamento*. Nela, Bourdieu (2013) desmistifica o senso comum de que gosto é algo apenas de ordem individual e subjetiva. Para ele, os nossos gostos estão imbricados nos contextos sociais que estamos inseridos, e relacionados às classes sociais, como forma de uma *distinção*, evidenciando, também, as relações de poder e, assim, as hierarquias.

Bourdieu (2013) retoma os conceitos de *habitus* e *campo*, lembra, ainda, que gosto é algo socialmente construído e reconstruído, sendo possível, nas relações, se vislumbrar as hierarquias. Para o autor, se naturalizam as diferenças sociais, de maneira velada, para que, assim, os critérios distintivos sejam pouco evidenciados. Logo:

Em matéria de bens culturais – e, sem dúvida, alhures – o ajuste entre oferta e demanda não é o simples efeito da imposição que a produção exerce sobre o consumo, nem o efeito de uma busca consciente mediante a qual ela antecipa as necessidades dos consumidores, mas o resultado da orquestração objetiva de duas lógicas relativamente independentes, ou seja, a dos campos de produção e a do campo de consumo: a homologia, mais ou menos perfeita, entre campos de produção especializados em que se elaboram os produtos e os campos (das classes sociais ou da classe dominante) em que se determinam os gostos, faz com que os produtos elaborados nas lutas de concorrência - travadas no espaço de cada um dos campos de produção e que estão na origem da incessante mudança desses produtos - encontrem, sem terem necessidade de procurá-la propositalmente, a demanda que se

elabora nas relações, objetiva ou subjetivamente, antagonistas que as diferentes classes e frações de classe mantêm a propósito dos bens de consumo materiais ou culturais ou, mais exatamente, nas lutas de concorrência que os opõem a propósito desses bens e que estão na origem da mudança dos gostos (BOURDIEU, 2013, p. 215-216)

Nessa perspectiva, o autor enfatiza que as relações de oferta e de demanda são suficientes para permitirem que os mais variados gostos sejam atendidos, demonstrando a subserviência dos sujeitos às relações de mercado. O pensamento de Bourdieu (2013), nessa análise dos gostos e das distinções, é relevante, pois, de certa maneira, dialoga com os pressupostos da *indústria cultural* de Adorno e Horkheimer (1985) já discutidos neste trabalho.

A autonomia, a subjetividade do escritor influenciam na concepção da obra, uma vez que, por meio da escrita, é manifestada, ainda que veladamente, a estrutura social a que ele pertence, sua posição dentro do campo. Logo, a partir do pensamento de Bourdieu (1996), podemos pensar que os sujeitos produzem discursos de acordo com sua posição na estrutura social:

A escrita abole as determinações, as sujeições e os limites que são constitutivos da existência social: existir socialmente e ocupar uma posição determinada na estrutura social e trazer-lhe as marcas, sob a forma, especialmente, de automatismos verbais ou de mecanismos mentais, e também depender, ter e ser tido, em suma, pertencer a grupos e estar encerrado em redes de relações que têm a objetividade, a opacidade e a permanência da coisa e que se lembram sob a forma de obrigações, de dívidas, de deveres, em suma, de controles e de sujeições (BOURDIEU, 1996, p. 42-43).

Por conseguinte, é necessário que o discurso seja apreendido pelos seus pares, como forma, inclusive, de reconhecimento do grupo. Dessa maneira, não basta que as obras literárias juvenis sejam reconhecidas pelos prêmios, é preciso que elas cheguem às escolas, que sejam consumidas.

Consideramos que todos envolvidos no *campo literário* (leitores, crítica literária, autores, programas governamentais, dentre outros) estão sócio-historicamente situados. Isso quer dizer que um *campo* é um lugar de lutas, de coexistência de forças, e que abordar um determinado tema nas obras de literatura juvenil é a consequência de tais lutas, cujo mercado editorial, segundo as inferências a partir dos pressupostos da *indústria cultural*, será o vencedor.

7.3 COMUNIDADES DE LEITORES, ROGER CHARTIER

Roger Chartier é um historiador francês vinculado à perspectiva da História Cultural, que se preocupa com a singularidade dos objetos e de alguns fenômenos sociais. No livro *A História Cultural entre práticas e representações*, ela é assim definida: “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler (2002, p. 16-17). Analisando as microrrealidades, a fim de se compreender um contexto maior, Chartier é, portanto, de um dos

maiores expoentes dessa reviravolta nos estudos culturais dentro da história. Distanciando-se de modelos explicativos reducionistas e deterministas, ele esboça um novo projeto historiográfico em que a cultura é concebida como as significações que os homens atribuem à sua realidade, às suas práticas e a si mesmos (NAVARRETE, 2011, p. 24).

O livro *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, de Roger Chartier (1995), é um conjunto de ensaios que busca:

[...] desencadear uma reflexão de alcance mais geral sobre as relações recíprocas mantidas pelas duas significações que, espontaneamente, atribuímos ao termo *cultura*. Aquela que designa as obras e os gestos que numa dada sociedade justificam uma apreensão estética e intelectual; e aquela que trata das práticas comuns, “sem qualidades”, que exprimem a maneira através da qual uma comunidade – não importa em que escala – vive e pensa a sua relação com o mundo, com os outros e com ela mesma (CHARTIER, 1994, p. 8-9).

É no capítulo *Comunidade de Leitores* que nosso interesse está mais focado, pois define-se, em linhas gerais, como grupos de pessoas que reúnem maneiras, técnicas, comportamentos e hábitos de leituras similares. Cada comunidade prioriza e/ou legitima um texto; uma pessoa, então, pode participar de várias comunidades, por exemplo, no contexto familiar, profissional, estudantil.

Dedicado à memória de Michel de Certeau, o texto visa a discutir como cada leitor, que é um “furtivo caçador” (CHARTIER, 1994, p. 14), atribui um sentido diferente ao texto. O autor aponta que um texto só possui as significações por causa do leitor:

Um tal projeto repousa, por princípio, num duplo postulado: que a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores; consequentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado (CHARTIER, 1994, p.11).

Essa afirmação é interessante, pois corrobora com as premissas de Bourdieu (1996) citadas anteriormente, de que uma obra literária trará as subjetividades do autor, mas também, dependerá do contexto social em que está inserida para se valer das instâncias de legitimação. O leitor possui um papel fulcral nesse contexto, pois atribui significações ao texto. Essa afirmação vai ao encontro os postulados de Goulemot (*in* Chartier 2011, p.108), uma vez que, segundo ele, o sentido de um texto depende de uma leitura historicamente datada, de um *fora-do-texto*, que vai muito além do encadeamento de palavras. Desse modo, é preciso considerar que

[...] a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais (como também o trabalho de resposta ao texto que faz com que o assunto seja mais facilmente compreendido graças à mediação da interpretação), uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura (CHARTIER, 1994, p. 13).

Nesse sentido, entendemos que uma leitura de uma obra literária juvenil abarca não só uma história das maneiras de ler, como afirma o historiador francês, mas, também, o reconhecimento que há disposições específicas de ordens social, cultural, política, ideológica, econômica, dentre outras, que regem as *comunidades de leitores*.

Aproximando mais o pensamento de Chartier (1994) à temática desta pesquisa, concordamos com a afirmação de que “Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis” (p.13). Em outras palavras, a leitura dos membros do júri para os prêmios é diferente da leitura que os alunos fazem, por exemplo:

Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação. Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura. Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos - e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito (CHARTIER, 1994, p. 13).

No entanto, há que se considerar que as intenções dessa mesma crítica e do PNBE, ainda que com leituras distintas, atendem, de certa forma, às demandas do mercado, pois é importante considerar as “áreas sociais nas quais circulam cada *corpus* de textos e cada gênero de impresso”(CHARTIER, 1994, p.15).

Chartier (1994, p. 16) critica uma história do livro que não considera os processos que possibilitam a construção de sentido para seus leitores. Dessa maneira, propõe três deslocamentos:

O primeiro situa o reconhecimento das instâncias mais arraigadas socialmente nos usos contrastados e materiais partilhados. [...] O essencial é compreender que os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos[...].

O segundo deslocamento incide sobre a reconstrução das redes de práticas que organizam, histórica e socialmente, os modos diferenciados de acesso aos textos. A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros [...].

Contra a representação elaborada pela própria literatura e retomada pela mais quantitativa das histórias do livro - segundo o qual o texto existe em si mesmo, isolado de toda materialidade - deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor (CHARTIER, 1994, p. 16- 17).

Reiteramos, então, que: a) os mesmos textos podem ser lidos de diversas maneiras por diferentes leitores, já que cada sujeito é único e historicamente situado. Mas essa individualidade do sujeito³³ não significa que não partilhemos crenças, costumes, hábitos, anseios... pois ler é estar numa relação constante com os outros também; b) entendemos que o livro é, dentre outros, a objetivação da subjetividade do autor, no entanto, é importante considerar, por outro lado, que esse autor também é um sujeito social e historicamente datado; e c) é preciso considerar a materialidade dos textos, já que esse aspecto influi na compreensão destes.

Essa tríade – individualidade, relação com o outro e materialidade – nos ajuda a entender ainda mais as relações entre o perfil de leitor e de obra literária, conferindo destaque especial aos seguintes dispositivos: às “estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras” (CHARTIER, 1994, p. 17).

Desse modo, é plausível pensarmos que

[...] Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis as intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma «caça furtiva», no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor, como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 2002b, p. 123).

Pensamos que a perspectiva de Chartier (2002b) corrobora com as premissas dessa pesquisa. O historiador não afirma que todas as leituras são possíveis,

³³Já que mencionamos o conceito de *indústria cultural*, gostaríamos de enfatizar que, sobre a relação sujeito e objeto, para Adorno, há uma diferença em relação ao que nos diz Chartier (1994). Se para o autor francês há uma linha tênue entre autor e leitor, considerando os contextos neles imbricados e que nas *comunidades de leitores* há uma partilha de um certo *habitus*, para Adorno há uma diferença, essencialmente marcada na primazia do objeto: [...] a “primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito”. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>> Acesso em: 07 set 2015.

mas que, a despeito das intenções editoriais, o leitor, possui certa liberdade. Por isso, a perspectiva Histórico-Cultural da leitura não pode ficar restrita às impressões e opiniões que os leitores apresentam sobre certos livros nem se reduzir aos fatores externos. Ambos os aspectos devem ser levados em consideração:

Para além das clivagens macroscópicas, o trabalho histórico deve ter em vista o reconhecimento de paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados — como a leitura puritana do século XVII, ou a leitura «rousseauiana», ou ainda, a leitura mágica das sociedades camponesas do século IX. Cada uma destas «maneiras de ler» comporta os seus gestos específicos, os seus próprios usos do livro, [...] (CHARTIER, 2002b, p. 131).

Uma *comunidade de leitores*, então, dadas às especificidades contextuais possui paradigmas e comportamentos que lhes são próprios. Por exemplo, se os livros *OFV* e *LIS* possuem aprovação de três instâncias, significa que há comunidades de leitores que, mesmo que ocupem lugares distintos, pareceristas de prêmios e de programas governamentais, comungam de leituras similares.

Ao mencionar “*bibliothèque bleue*”, Chartier (1994, p. 20) assegura que as intervenções editoriais em um texto são feitas para adequá-lo às expectativas da clientela desejada, interferindo diretamente no modo de leitura que os editores pensam ser a do público almejada. Logo, afirmamos, mais uma vez, que a ausência de discussões de cunho social e a respectiva recorrência temática adolescente e a remissão do leitor pela literatura foram cuidadosamente escolhidas pelos prêmios e pelo PNBE, pois é sabido que as “obras impressas para um maior número de leitores apostam no pré-conhecimento desses leitores” (CHARTIER, 1994, p. 20).

Consoante Chartier (1994, p. 21), mais do que interferir no modo de leitura, a escolha de determinados temas, projetos gráficos e instâncias de legitimação asseguram que as obras e objetos (re)produzam seu nicho social de recepção. Desse modo,

A questão essencial que, na minha opinião deve ser colocada por qualquer história do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo

qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentidos aos textos que transmitem, imprimem e lêem. Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o “mesmo”, caso mudem os mecanismos de escrita e de sua comunicação (CHARTIER, 2002a, p. 61).

Por fim, o conceito do historiador francês permitiu uma análise, a partir de um *corpus* delimitado, com um referencial teórico-metodológico específico, a percepção de que a *comunidade de leitores* que legitimou as obras – prêmios e PNBE – partilham, ainda que de lugares distintos, uma mesma visão acerca da literatura juvenil: uma visão salvacionista. Podemos pensar, nesse sentido, que essa *comunidade de leitores* possivelmente é aquela que transita nos espaços acadêmicos, de formação de professores. Logo, é pertinente afirmar que

As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (CHARTIER, 1999, p. 91).

Decorre daí a nossa crítica que não se dirige necessariamente às obras em si, ou pelo menos não unicamente, mas a uma visão reducionista da literatura e da leitura, percebida pela observância dos estudos dos três autores mencionados neste capítulo, que pode ser transmitida ao longo de anos: de que a leitura resolverá os problemas educacionais e de que a literatura pode ser um auxílio no entendimento dos comportamentos juvenis. Logo, entendemos, consoante Dalvi (2011):

Não é que a literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilateralização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais “elevados”, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos desconfiados de uma perspectiva linear e progressista de humanidade e de mundo (p. 9).

Pensamos que literatura juvenil pode ajudar adolescentes e jovens em certas decisões, mas isso não é a única vertente do texto literário, pois nada é absoluto e nem definitivo. Entender como se sustentam o *sistema literário*, o *campo literário* e as *comunidades de leitores* é observar como aspectos externos à obra e à subjetividade do autor afetam a recepção, a distribuição e a legitimação das produções. Trata-se, portanto, de um dos muitos caminhos que levam à compreensão do perfil de leitor e de obra literária. Para melhor ilustrar esses aspectos, citaremos Chartier (2002a)

Nasce daí a ambivalência fundamental da atividade editorial e do comércio do livro. De um lado, somente eles podem assegurar a constituição de um mercado dos textos e dos julgamentos. São eles uma condição necessária para que possa ser construída uma esfera pública literária e um uso crítico da razão. Mas, de outro, em virtude de suas próprias leis, a edição submete a circulação das obras a coerções e a finalidades que não são idênticas àquelas que governaram sua escrita. Entre essas duas exigências, a tensão não se resolve facilmente. Mas é ela que faz que a história da mediação editorial não seja apenas um capítulo da história econômica, mas também o ponto em que possa ser compreendida uma dupla trajetória: a dos textos cujas significações mudam quando mudam as formas de sua feitura ou de sua paginação, a do público leitor, cuja composição social e cujas expectativas culturais se modificam quando se modificam as possibilidades de acesso à cultura impressa (CHARTIER, 2002a, p. 76).

A partir da síntese supracitada, podemos afirmar que a tensão entre autor e as interferências do mercado editorial constituem-se numa coexistência de forças, não tão pacíficas. No entanto, Chartier (2002a) mostra o outro lado, aparentemente até necessário da mediação editorial: quando há modificações do público, do contexto e até das *comunidades de leitores*, suas expectativas e *habitus* mudam ao longo do tempo, demandando, por conseguinte outras possibilidades de (acesso) à leitura.

Pensando sobre as *comunidades de leitores* dentro das instituições escolares, gostaríamos muito de responder à seguinte indagação: quais os alunos de escolas públicas participariam de uma comunidade que leria ou não os livros *OFV* e *LIS*? Na tentativa de responder a essa pergunta, dada a abrangência do território brasileiro, foi que nos empenhamos em procurar pesquisas que indicassem o perfil dos alunos do ensino médio. A escolha dessa etapa da

educação básica não se deu ao acaso, visto que os livros em questão foram destinados a esse público, conforme expusemos na metodologia.

Já que mostramos que as obras *OFV* e *LIS* parecem destinar-se a um leitor burguês, gostaríamos contrastar, em linhas gerais, o contexto socioeconômico da maioria dos alunos e, talvez, desempenho destes em leitura. Mas, considerando que falar de *comunidade de leitores*, deve-se atentar às particularidades, conforme aponta Chartier (2002b), tal intento pareceu-nos, com uma análise mais cautelosa, contraditório:

Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se diversamente nos seus leitores [...]. Daí a necessidade de reunir duas perspectivas, frequentemente separadas: o estudo da maneira como os textos, e os impressos que lhes servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita e, por outro lado, a recolha das leituras efetivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas a escala das comunidades de leitores (CHARTIER, 2002b, p. 123-124).

Nossa intenção se tornou, desse modo, demasiadamente penosa e não conseguimos expor dados consistentes, dada às inúmeras pesquisas que abarcavam contextos e localidades específicas, às pesquisas não oficiais encontradas nas páginas virtuais e à exposição de resultados de avaliações que classificam escolas com melhores e piores desempenhos em exames de abrangência nacional, se aproximando de uma perspectiva empresarial, mas que não consideraram a realidade díspare, singular e humana das comunidades contempladas. Encontramos algumas pesquisas nas páginas das Secretarias de Educação de alguns estados, no entanto, a maioria delas aponta dados quantitativos, sendo impossível, pelo menos neste momento, fazermos uma correlação ao conteúdo desses dados com o foco dessa pesquisa. Logo, repousadas nas palavras de Chartier (2002b), vê-se a possibilidade de

[...] de ultrapassar a oposição entre o homem considerado como indivíduo livre e sujeito singular, e o homem considerado como ser em sociedade, integrado em solidariedades e em comunidades múltiplas. Daí, igualmente, um modo de pensar as relações inter-subjetivas, não com categorias psicológicas que as supõem como invariáveis e substanciais a natureza humana, mas nas suas modalidades historicamente variáveis, diretamente dependentes das exigências próprias de cada formação social (p. 101-102).

Cabe considerar, além disso:

Efetivamente, não se pode mais pensar as hierarquias ou as divisões sociais fora dos processos culturais que as constroem. É a razão pela qual o conceito de representação é um precioso apoio para que se possam apontar e articular (sem dúvida, melhor do que o permitia a noção clássica de mentalidade) as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e designação, mediante as quais um poder, um grupo ou um indivíduo percebe, se representa e representa o mundo social; em continuação, as práticas e os signos que levam a reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um status, uma categoria, uma condição; e, por último, as formas institucionalizadas pelas quais alguns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam, de maneira visível e durável – “presentificam” – a coerência de uma comunidade (CHARTIER, 2004, p. 1 - 2).

Por fim, salientamos, que estamos organizados em hierarquizações sociais, de acordo com os processos culturais. Nesse contexto, é necessário entender as *representações*, porque é, partir delas que reconhecemos nossos papéis na sociedade e os papéis de outros indivíduos também. Assim, ao conjecturamos, por exemplo, as *representações* de leitores, podemos entender melhor as nuances da literatura juvenil, tendo em vista à comunidade a que ela se destina, se insere, se cristaliza e, por que não, se (re)inventa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos deste trabalho, tentamos averiguar se a opinião dos membros do júri, dada a ver no Prêmio Jabuti (da Câmara Brasileira do Livro) e no Prêmio FNLIJ, comparativamente ao PNBE, nas categorias infantil e juvenil, indicia um perfil modelo de obra literária e, assim, de leitor, cotejando-se o período que vai de 2004 a 2013. Para tanto, os livros *O Fazedor de Velhos*, de Rodrigo Lacerda, e *Lis no peito: um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho, foram escolhidos como *corpus* privilegiado para este trabalho, já que possuem a aprovação simultânea dessas três instâncias tão relevantes para a literatura juvenil.

Discutimos em que consistem essas três instâncias, sua formação e sua representatividade no contexto literário brasileiro. Salientamos que os prêmios literários são agenciados por muitas editoras, que ganham prestígio e lucro com a existência desses prêmios. Com consternação, mostramos, também, que a região Sudeste tem sido privilegiada, e que o estado de São Paulo ainda ocupa uma posição central na localização das editoras.

Expusemos pela voz de outras pesquisadoras que a implementação do PNBE, incluindo a transparência dos seus critérios, foi passível de muitas críticas. Uma delas aponta para a urgente necessidade do Estado em compreender que, no ensino de literatura, o foco deve estar no sujeito e não no objeto. Isso significa dizer que reconhecemos a importância dos investimentos vultosos no envio de livros às bibliotecas públicas, mas as propagandas, as cifras e as caixas de livros não podem ser a terminalidade do processo.

Abordamos também a *indústria cultural*, a partir dos pressupostos de Adorno e Horkheimer (1985). Em linhas gerais, os autores afirmam que, nesse contexto, tudo se torna um negócio e, portanto, nem os bens considerados culturais estão isentos desse processo. Erigindo esse conceito com a exemplificação do cinema, os autores asseguram que, o que era antes um lazer, tornou-se um mecanismo de dominação. Dessa maneira, a *indústria cultural*, formata gostos, valores, a partir de um apregoamento de uma ideologia sob a égide do

consumo exacerbado. Neste trabalho, então, tal conceito foi importante, a fim de pensarmos que o livro, objeto cultural, está inserido nesse contexto de mercantilização da cultura, vislumbrado, por exemplo, no investimento das editoras nos prêmios.

Elencamos os livros finalistas no Prêmio Jabuti e no Prêmio FNLIJ no período de 2004 a 2013, e observamos, por meio da construção de tabelas, se esses livros tinham recorrências no PNBE. Chegamos ao nosso *corpus*, mas também evidenciamos uma recorrência de certas editoras tanto no PNBE como nos prêmios. Além dessa recorrência, constatamos novamente uma primazia editorial da região Sudeste, especificamente do estado de São Paulo, evidenciando que é uma incongruência chamar um programa que oferta livros de “nacional”, quando, na verdade, inúmeros outros contextos são esquecidos.

Apresentamos os livros *OFV* e *LIS*, para, então, efetuarmos uma discussão de trabalhos que, de algum modo, nos ajudassem a pensar sobre o nosso problema. Observamos que ambas as obras selecionadas aludem a uma visão redentora da literatura, sendo, esta, imprescindível para um amadurecimento e para a passagem para a vida adulta. Expusemos, também, a partir das obras analisadas, uma aparente lacuna acerca da presença de obras de cunho social e que tal repetição da temática se deve, também, à influência do mercado editorial e, claro, por causa da tentativa de se alcançar um perfil de público: o burguês.

Ao se fazer um diálogo com os estudos de Antonio Candido (1999; 2000), Pierre Bourdieu (1996) e Roger Chartier (1994), respectivamente abordando os termos *sistema literário*, *campo literário* e *comunidades de leitores*, e longe de se fazer um estudo que vise a atacar belicosamente as obras escolhidas para o *corpus*, que são extremamente metaficcionalis e cheias de intertexto, listamos alguns aspectos.

Primeiro. O conceito de *sistema literário* foi basilar para entendermos nosso problema de pesquisa, já que se trata de um sistema que se forma a partir do surgimento de leitores, de um grupo de autores reunidos por interesses similares, e da produção de obras literárias de modo a continuar uma espécie de tradição. Portanto, a grande recorrência de livros juvenis que abordam as

dificuldades, conflitos e medos para a passagem para vida adulta, bem como a premissa de que o contato com a literatura ajudará nesse amadurecimento, se dão não só a partir da subjetividade do autor ao conceber a obra, mas, também, para manter o (voraz) mercado editorial aquecido e saciar as ânsias do leitor juvenil burguês.

Segundo. A partir da discussão de *campo literário*, percebemos ainda mais as nuances que engendram o aquecimento do mercado editorial. As editoras, ao financiarem os prêmios, anseiam que os livros cheguem às escolas – e fazem de tudo para que isso seja concretizado –, pois o mercado juvenil possui considerável representatividade de vendas. Os prêmios literários, por sua vez, são beneficiados com a inserção dessas obras nas escolas por causa da tríade prestígio, consagração e lucro.

Terceiro. Entender as *comunidades de leitores* foi basilar para confirmarmos que as intervenções das editoras são feitas de modo a atender às expectativas do público. O conceito foi fundamental para pensarmos que as instâncias premiadoras e o PNBE, de algum modo, comungam, mesmo que de lugares diferentes, da mesma *comunidade de leitores* e, por isso, as recorrências temáticas em obras juvenis.

Finalmente, a escola é um espaço privilegiado de leitura, mas não é o único. E nem deve. Consoante Loureiro e Della Fonte (2003), podemos acreditar que, mesmo que o contexto seja extremamente hostil e que a realidade reduza sujeitos a meros consumidores, não há passividade e alienação integrais. Por isso, pensamos que é preciso uma abordagem de obras de cunho social, a fim de que se façam outras construções, interpretações, ponderações e intervenções.

Ocupando o lugar de professora, salienta-se que este trabalho não tem, em momento algum, a ambição de invalidar os discursos que promulgam importância da literatura, da leitura. No entanto, pensamos que elas, por si só, mesmo que possibilitem o exercício da humanização de que fala Candido (1988) não são suficientes para a resolução de certos conflitos inerentes ao homem. Mas especificamente, a educação, sozinha, não resolverá as vilanias, os conflitos e as desigualdades que vemos e lemos todos os dias neste país.

Pensamos que a mudança dessa sociedade tão díspare tão subjugada pela *indústria cultural* não vai acontecer enquanto houver o pensamento de que a escola – ou a literatura – irá resolver todos os conflitos.

Sem a pretensão de se encerrar os pontos discutidos, gostaríamos afirmar que as questões aqui apresentadas carecem sempre de diálogo e, certamente, mesmo que tenhamos encontrado respostas para alguns fenômenos, inquietações outras nos mobilizam a pensar ainda mais sobre as questões inerentes à educação, à literatura, à formação e ao perfil de leitores, à prática de leitura. Inquietações essas que podem ser alvo de diálogos posteriores e/ou pesquisas futuras, cogitadas, por exemplo, nos questionamentos a seguir: o perfil de leitor debatido se repete em algum outro programa governamental? É possível delinear um perfil de leitor na literatura infantil também? Qual o perfil de leitor esperado por professores de língua portuguesa? A escolha de obras deveria ser feita apenas por pareceristas?

“Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1988, p. 178). Parece fundamental, então, terminar esta dissertação, repousando na premissa de que a Educação literária é um compromisso comunitário, que engloba desde o professor até as políticas públicas voltadas para a leitura, que não se encerram no espaço escolar. E ratifica-se: a leitura, a literatura, a educação de modo geral não podem ser conjecturadas unicamente como salvacionistas das mazelas sociais e fonte uníssona de amadurecimento. É preciso que deixemos essas máscaras caírem, para que, despídos, entendamos quais são os papéis de cada instância e dos sujeitos nesta sociedade, que carrega índices de desigualdades tão sólidos e igualmente alarmantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Marx. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 223 p. Tradução Guido Antonio de Almeida.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o Marxismo Ocidental**. Porto: Edições Afrontamento, 1976. Tradução de Carlos Cruz. Disponível em: <<http://controversia.com.br/wp-content/uploads/2015/02/ANDERSON-Perry.-Considerações-sobre-o-Marxismo-Ocidental.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de Leitura**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1999. 215 p. Coleção Leituras no Brasil.

BESSONE, Tania. **A história do livro e da leitura**: novas abordagens. Floema, Vitória da Conquista, v. 5, p.97-110, out. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/floema/article/viewFile/130/294>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003. Tradução de Lucy Magalhães.

BOTTON, Andressa. **"E o prêmio vai para..."**: os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/bitstream/10923/5018/1/000430845-Texto+Completo-0.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: Gênese e estrutura do campo literário. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 426 p. Tradução de Maria Lucia Machado.

_____. **A distinção**: crítica social e julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013. Tradução de Daniela Kern. p. 1- 239.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. . **Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997**. 1997. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=portaria+ministerial+no+584+de+28+de+abril+de+1997>>. Acesso em: 19 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18722:programa-nacional-biblioteca-da-escola--pnbe-tematico-&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 18 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 12 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Continuada. Alfabetização, Diversidade E Inclusão. **Portaria N 5, De 24 De Janeiro De 2014**: Divulga o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático 2013. 2014. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/65294380/dou-secao-1-28-01-2014-pg-9>>. Acesso em: 09 mai. 2014.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2012**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 14 maio 2014.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Prêmio Jabuti 2014**: Regulamento. 2014. Disponível em: <<http://premiojabuti.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Regulamento-Premio-Jabuti-2014-v2.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO(São Paulo). **O Jabuti**. Disponível em: <<http://premiojabuti.com.br/>>. Acesso em: 26 set. 2014.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO (São Paulo). **Prêmio Jabuti 2015**. 2015. Disponível em: <<http://premiojabuti.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Prêmio-Jabuti-2015-Regulamento-Final.pdf>>. Acesso em: 015 ago. 2015.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura no Brasil**: Momentos Decisivos. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. V. 1: 1750-1836. p. 1- 84.

_____. **Iniciação à Literatura Brasileira**: Resumo para principiantes. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – Fflch/USP, 1999. Disponível em: <<http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Candido,%20Antonio/Inicia%E7%E3o%20-%20Literatura%20Brasileira%20-%20Antonio%20Candido.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

_____. **O Direito à Literatura**. 1988. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2015.

CARNIELLI, Rita de Cássia Lorga. **A Personagem e a Representação De Grupos Sociais Na Narrativa Juvenil Contemporânea**: 1999 - 2009. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Departamento de Al de, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/rclcarnielli.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. **Trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço?** In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p.49-68.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. 111 p. Tradução de Mary del Priore.

_____. **Os Desafios da Escrita**. São Paulo: Unesp, 2002a. p. 61 – 77.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. p. 90-100.

_____. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Portugal: Difel, 2002b. p. 91-139.

_____. **A construção estética da realidade – vagabundos e pícaros na Idade Moderna**. 2004. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg17-3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

CHARTIER, Roger (Org.) et al. **Práticas de Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. 266 p.

COMPAGNON, Antonie. **O Demônio da Teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 1999. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. p. 225-253.

COTTIN, Menena. **O livro negro das cores**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006. 28 p. Ilustrado por Rosana Faría.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. **Narrativas Juvenis Brasileiras**: em busca da especificidade do gênero. 2009. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras e Linguística, Departamento de Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://pos.letras.ufg.br/up/26/o/larissa.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Línguística e Literatura**: intersecções profícuas. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

ESTEVES, Nathália Costa. **Heróis em Trânsito**: Narrativa Juvenil Brasileira Contemporânea e Construção de Identidades. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/ncesteves.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 3**. 2013. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola**: dados estatísticos e critérios. 2003. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais14/Cohilile/H016.doc>. Acesso em: 02 out. 2014.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Os critérios de avaliação e seleção do PNBE**: um estudo diacrônico. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11749/8389>>. Acesso em: 07 set. 2015.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **O que é a FNLIJ**. [200-?]a. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/images/documentos/o-que-e-a-fnlij.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. **Prêmio FNLIJ**. [200-?]b. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Regulamento: 40ª seleção anual do prêmio FNLIJ 2014 produção 2013. 2014.** Disponível em:

<<http://www.fnlij.org.br/site/images/pdf/2013/premio-fnlij/regulamento-premio-fnlij-201402.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FURTADO, João Carlos Dias. **Poesia Premiada: a produção contemporânea para crianças e jovens no Brasil (2000 a 2009)**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Departamento de Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/jcdfurtado.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

FURTADO, João Carlos Dias. **Poesia Premiada: a produção contemporânea para crianças e jovens no Brasil (2000 a 2009)**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Departamento de Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/jcdfurtado.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOMES, Simone Caputo. **Antonio Candido e os Estudos de Literaturas**. 2010. Entrevista. Revista Crioula, nº 8.. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAAahUKEwjMfpye3HAhVBHJAKHVAVBUM&url=http://www.revistas.usp.br/crioula/article/download/55348/58952&usg=AFQjCNG_qlfpibj2sJB-iWBf7jkefWVMaQ>. Acesso em: 08 set. 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização e a questão do letramento**. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES, v. 1, p. 42-72, 2005.

IGUMA, Andréia de Oliveira Alencar. **Representações de Leitura na Literatura Infantojuvenil: um estudo do PNBE-2009**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/tesedimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2>

91&PHPSESSID=44a78ebc66ef2db9857420fb76cf19c3>. Acesso em: 15 out. 2014.

KISCH, Morgana. **Mediação de Leitura Literária: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Departamento de Educação, Epistemologia e Linguagem, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <[http://tede.ucs.br/tde_arquivos/7/TDE-2011-09-13T081337Z-514/Publico/Dissertacao Morgana Kich.pdf](http://tede.ucs.br/tde_arquivos/7/TDE-2011-09-13T081337Z-514/Publico/Dissertacao%20Morgana%20Kich.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

LACERDA, Rodrigo. **O fazedor de velhos**. 1ª reimpressão. São Paulo: Cosac Naify, 2008. 136 p.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 100 p.

_____. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000. 112 p.

_____. **A leitura em Formação da literatura brasileira de Antonio Candido**. 2005. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/476/289>>. Acesso em: 09 set. 2015.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Fundamentos). p. 120- 160.

LANGARO, CleiserSchenatto; BERTIN, Diana Maria Schenatto. **A Formação Humanizadora Pela Literatura Em O Fazedor De Velhos**. 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/11157/7985>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

LIMA, Francisca das Chagas Nobre de. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola e as Vozes dos Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-

graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria Cultural e Educação em "Tempos Pós-Modernos"**. Campinas: Papyrus, 2003. 111 p. Coleção Papyrus Educação.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p.1-53.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século XXI**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e A Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século Xxi, Departamento de Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e A Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século XXI, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século XXI>. Acesso em: 18 out. 2014.

MARINHO, Jorge Miguel. **Lis no peito: um livro que pede perdão**. 4. ed. São Paulo: Biruta, 2011. 184 p.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Mercado editorial brasileiro e produção literária infanto-juvenil contemporânea**. 2004. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss11_01.pdf>. Acesso em: 09 maio 2015.

MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil**. Maringá: Eduem, 2011. 134 p. Formação de Professores em Letras - EAD.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 1-30.

NASCIMENTO, Moisés Ferreira do. **Nas malhas da Formação: três olhares sobre a noção de "sistema literário"**, de Antonio Candido. 2012. 119 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NAVARRETE, Eduardo. **Roger Chartier e a Literatura**. 2011. Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL), v. 2 nº 3 p.23-56 Set./Dez. 2011 ISSN 2177-6644. Disponível em: <file:///C:/Users/Mari/Downloads/2660-9468-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2015.

NETO, Leonardo. **MEC anuncia obras selecionadas para PNBE Temático**. 2014. Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/telas/noticias/detalhes.aspx?id=75799>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

PASSOS, Ivana Esteves. **A literatura infantil no Espírito Santo no séc. XXI e o desvelar do autor-distribuidor**. 2015. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Helder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a Literatura e seu Ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014. Cap. 2. p. 19-35.

SILVA, José Octacílio da. Bourdieu. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do Discurso: Perspectivas Teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Cap. 6. p. 153-181.

SILVA, Arlene Batista da. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um Estudo da Coleção "educação de Surdos" e de Vídeos Literários em Libras Compartilhados na Internet**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13-27.

TEIXEIRA, Marina Gontijo Santos. **Catálogos de Editora de Literatura Infanto-Juvenil: uma leitura**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de

Programa de Pós Graduação em Educação, Departamento de Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais., Belo Horizonte, 2011.

Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MLMDC/disserta__o_marina_gontijo_santos_teixeira.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 12 out. 2014.

TRAGINO, Arnon. **Livros, Leituras e Leitores: A Literatura Do Espírito Santo no Vestibular da Ufes.** 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 181 p.

_____. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. rev., atual., e ampl. São Paulo: Global, 2003. 235 p.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: Ponto e contraponto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 64 p. (Confrontos).