PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Licia Maria Pedreira de Almeida

Discursos sobre o livro infantil
(1968-1978)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

LICIA MARIA PEDREIRA DE ALMEIDA

Discursos sobre o livro infantil
(1968 – 1978)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Profª Doutora Alda Junqueira Marin.

São Paulo
2009

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

Ilustração de Eliardo França. ***O rei de quase-tudo.*** **1974**

À meu amado pai, "in memorian",
que me despertou para a História;
e à minha mãe ,
que me despertou para o Ensino.

Agradecimentos

À Deus, meus pais e minha tia Diná pelo amor incondicional.

À professora Dra. Maria Rita de Almeida Toledo – querida Maíta, meu referencial de vida – que com sua sabedoria e vasto repertório idealizou esta pesquisa e me orientou neste percurso. Suas "falas" e seu comprometimento jamais serão esquecidos.

À professora Dra. Alda Junqueira Marin, pelos apontamentos em meu exame de qualificação e pela gentileza em acolher meu trabalho. À professora Dra. Gabriela Pellegrino Soares pelas relevantes contribuições que tanto me elucidaram.

Às minhas queridas irmãs, luzes de minha vida. Cecília, obrigada pelas correções em meus textos e pela sua forte presença. Lívia, obrigada por me guiar em todos os aspectos de minha vida.

À Betinha, pela incrível paciência, por ser tão prestativa e carinhosa.

A todos os professores do programa EHPS da PUC-SP com os quais tanto aprendi, especialmente aos professores doutores José Geraldo S. Bueno e Circe Bittencourt pelas desafiadoras aulas. Ao professor Dr. Kazumi Munakata, pelas orientações e engraçadas conversas das quais sempre me lembrarei sorrindo.

Aos queridos amigos de trajetória e de vida: Tânia Machado, Marcos Nemitz e Marcelo Marques pelas conversas instrutivas, incansável apoio e pela sincera amizade. Às meninas Ana Carolina, Priscila, Renata, Silvia; e os meninos, Ricardo e Sérgio pelas risadas e por tornarem meus dias puquianos muito mais felizes.

Aos eternos amigos: Thiago Majolo, que me facilitou a entrada no Museu da Pessoa e o contato mais próximo com alguns sujeitos de minha pesquisa; Luis Maurício Boa Nova e Mariana Emiko Fuzissaki pela ajuda, preocupação e carinho.

Aos meus "irmãos" mais velhos, amores de minha vida: Jefferson Rosa, que me ajudou a inserir as imagens, e Renato Rocha, que me acompanhou nas idas e vindas em seminários e bibliotecas, com sua câmera na mão, fotografando tudo que eu pedia.

Finalmente, ao CNPq pelo apoio concedido, sem o qual este trabalho não seria possível.

Resumo:

O objetivo desta dissertação de mestrado é apresentar os discursos sobre o livro infantil no período de 1968 a 1978. Os discursos são divididos em duas instâncias, para efeito de pesquisa: a primeira ligada à legislação de ensino promulgada neste momento por órgãos federativos e paulistas. A segunda instância remete a dois lugares: a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, inaugurada em 1968 e a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato do município de São Paulo. As fontes utilizadas são, além dos textos legais, portarias e resoluções, os *Guias curriculares de* ensino do estado de São Paulo; os Boletins Informativos da FNLIJ e as Bibliografias de Literatura Infantil e Juvenil produzidas pela Biblioteca Infantil Monteiro Lobato do município de São Paulo. Os documentos pesquisados apontam os critérios e as escolhas de títulos e autores de livros prescritos para os professores utilizarem nas salas de aula. Demonstram também as representações acerca do ato de ler de mediadores culturais, que por muitas vezes, interferiram na produção do livro infantil adequando-o às novas prescrições. Entre as representações analisadas, são constatadas no período falas homogêneas a respeito da fomentação do *hábito* de ler nas escolas e bibliotecas. Acompanhando estes discursos, é verificada, com a literatura infantil dos anos 1970, a divulgação do *prazer* e do *gosto* de ler realizada pelos agentes que circulavam nos cenários envolvidos com o livro e a leitura infantil.

A pesquisa se insere no campo da história da educação que trata da constituição da "forma" escolar. Fundamentada, sobretudo na obra de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, que tem como intenção desvendar os discursos sobre a leitura, esta dissertação, inserida no âmbito da história cultural, pretende discutir as representações dos atores sociais envolvidos com o ensino da leitura e a seleção de livros para as escolas paulistas.

Palavras-chave: livro infantil; livro escolar; ensino da leitura; políticas públicas de compra de livros.

Abstract:

The purpose of this study is to present the discourses about children's book in the period of 1968 to 1978. The speeches are divided into two parts, for the purpose of research: the first one is related to the official educational legislation passed by federal and paulistas agencies. The second one instance refers about two places: the National Foundation of Youth and Children's Book - FNLIJ, inaugurated in 1968 and the children's library of the São Paulo city, Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. The sources used are, in addition to legal acts, ordinances and resolutions, the curriculum guides for teaching, the Newsletters of FNLIJ and Bibliographies of Children' s Literature produced by Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. The documents show the search criteria and the choice of titles and authors of books prescribed for teachers use in classrooms. Pointing in the same way, the representations about the act of reading of cultural mediators, who often interfered in the production of children's book adapting it to new requirements. Among the representations examined, are found in the homogeneous speaches the fomentation of the habit of reading in schools and libraries. Following these speeches, it is found, with children's literature of the 1970s, the disclosure of pleasure and love of reading done by agents circulating in the scenarios that involved books and reading.

The research falls in the field of education history that addresses the formation of school "form". Based on the work of Anne-Marie Chartier and Jean Hébrard, which has the intention to reveal the discourses about reading, this essay, included as part of cultural history, will discuss the representation of social actors involved in the teaching of reading and selection of books for paulista's schools.

Keywords: children's book, schoolbook, reading, public politics for the purchase of books.

Siglas utilizadas:

ALB – Associação de Leitura do Brasil

BI – Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

COLE – Congresso sobre Leitura

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CELDUDE - Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivos Escolares

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

D. O. – Diário Oficial do Estado de São Paulo

ETLMD – Equipe Técnica do Livro e Material Didático

FLE – Fundação para o Livro Escolar

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FUNDESP – Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo

IBBY – International Board on Books for Young People

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PABAEE – Programa Brasileiro Americano de Assistência ao Ensino Elementar

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Índice de figuras:

Figura 1.1 – Folha de rosto do livro *Contos originais* **30**

Figura 1.2 – Página do livro *Contos originais* **30**

Figura 1.3 – Folha de rosto do livro *Leitura na primeira série* **45**

Figura 1.4 – Capa do livro *A bonequinha preta* **47**

Figura 2.1 –

Capa e roteiro auxiliar da leitura do livro *Tonzeca, o* **69**

Figura 2.2 – Capa do livro *O menino do dedo verde* **70**

Figura 2.3 – Figura: Capa do Livro *Soprinho* **70**

Figura 3.1 - Folha de rosto do livro *A princesa dos escravos* **88**

Figura 3.2 – Capa do livro da coleção Girassol **102**

Figura 3.3 - Capa e última página do livro de Stela Leonardos **103**

Figura 4.1– Capa de *Flicts* (1969) **110**

Figura 4.2 – Capa de *Flicts* (1976) **110**

Figura 4.3 – Capa de *Camilinha* **112**

Figura 4.4 – Capa do livro *A fada que tinha idéias (1971)* **113**

Figura 4.5 - Capa do livro *A fada que tinha idéias (1976)* **113**

Figura 4.6 - Página do livro *A fada que tinha idéias* **114**

Figura 4.7 - Livros de Edy Lima **114**

Figura 4.8 - Capa de livro da coleção Beija-Flor **122**

Figura 4.9 - Contra-capa do livro de Ruth Rocha **122**

Figura 4.10 - Contra-capa de livro de Ruth Rocha (1976) **125**

Figura 4.11 – Página do livro *Marcelo, marmelo, martelo* **125**

Figura 4.12 – Capa e contra capa do livro *O rabo do gato* **127**

Figura 4.13 – Página do livro *O rabo do gato* **127**

Índice de tabelas:

Tabela I - Classificação e respectivas quantidades de livros listados pela Equipe Técnica do Livro e Material Didático – ETLMD - no ano de 1971 **58**

Tabela II - Comparação do número de títulos de literatura infantil listados nos anos de 1971 e 1973 **59**

Tabela III -
1974 – Livros recomendados para adoção do professor em sala de aula **61**

Tabela IV -
Distribuição de Livros de literatura e informativos – FLE **73**

Tabela V –
Quantidade de indicações de livros no *Suplemento* (1962-1968) **142**

Tabela VI –
Quantidade de indicações de livros no Suplemento (1970-1973) **143**

Tabela VII -
Quantidade de indicações de livros no Suplemento (1976-1979) **144**

Tabela VIII –
Quantidade de indicações de livros no Suplemento (1976-1979) **145**

Quadro
Quadro I - Vencedores do Prêmio Jabuti: categorias autor de livro infantil, juvenil e ilustrador **82**

SUMÁRIO

Introdução 12

Parte I

Os discursos sobre a leitura na escola: estâncias de poder estatal 21

Capítulo 1

1.1 – Sobre os órgãos responsáveis pela seleção e aquisição dos livros 25
1.2 – São Paulo 37
1.3 - O Programa Curricular do Ensino Primário de São Paulo (1969) 42
1.4 - O ensino da leitura e o livro-texto 44

Capítulo 2

A leitura suplementar e a leitura recreativa 51
2.1 - A Equipe Técnica do Livro e Material Didático
Da leitura suplementar à leitura recreativa 56
2.2 – O cantinho da leitura ou a biblioteca em sala de aula 60
2.3 - Os novos Guias Curriculares (1975) 62
2.4 – A Cenp e o Subsídios Curriculares de 1977 68
2.5 – Aquisição de livros 71

Parte II

Os discursos dos mediadores culturais 76

Capítulo 3

O hábito de ler – a literatura informativa e recreativa **79**
3.1 - O IBBY, o Prêmio Hans Christian Andersen e o Prêmio Jabuti **81**
3.2 – O papel das bibliotecas infantis: a leitura informativa e recreativa **86**
3.3 - A formação dos professores e bibliotecários **90**
3.4 - 1972 – O ano internacional do livro: a UNESCO e o hábito de ler **94**
3.5 - A produção informativa e recreativa **98**

Capítulo 4

Do hábito à fruição – a literatura infantil **107**

4.1 - O maravilhoso dentro do real **111**
4.2 – Uma linguagem coloquial, porém literária **116**
4.3 - Os novos autores e os novos livros **119**
4.4 - A "nova" literatura infantil **129**

Considerações finais **136**
Livros infantis consultados **146**
Fontes primárias **146**
Bibliografia **150**

Introdução

Flávia andava sumida, que era feito de Flávia? De repente a encontro, lépida, feliz, em meio a seus bichos. Quantos!
-Onde você foi arranjar essa macaca-aranha com focinho em forma de coração, Flávia?
Ela me conta que foi no Orquidário de Santos. Macaca entre orquídeas: macaca ela própria orquídea, se raciocinarmos que todas as forma naturais se correspondem, se equivalem, obedecem ao mesmo traçado geral, que se diversifica mantendo a unidade íntima: vida a exprimir-se num infinito de possibilidades.
Agora é a macaca-aranha que pede a palavra, pois todos os bichos que se tornaram amigos de Flávia sabem falar e falam. Não como oradores, graças a Deus. Usam o dom apenas para contar o que são, o que fazem, como o fazem (...)
Informei que os animais de Flávia não fazem discurso, mas este sentido das coisas simples, manifestadas por eles, está bem claro: através do escritor, procuram comunicar-se conosco, ensinar-nos o que nem sempre se acha nos livros: a integração na vida, fora da compartimentação em espécies nobres e miseráveis.
"Os bichos de Flávia", de Carlos Drummond de Andrade[1]

Drummond dialoga com sua filha sobre os animais "inventados" presentes no livrinho-texto infantil. Ele repara a inusitada forma de coração do focinho do bichinho fictício e como o traçado do ilustrador identifica única unidade. Nesta história, as personagens falam e contam o que são, não há divisão entre os nobres e os miseráveis, há a integração da vida. O poeta explica à filha que na verdade os animais não fazem discurso: eles se comunicam e ensinam por meio do escritor; mas nem por isso, os animaizinhos poderiam deixar de ser os melhores amigos de Flávia, pois eram eles que podiam lhe dar um sentido mais amplo da vida: o conhecimento.

A história de Drummond denota uma representação acerca do papel do livro infantil na formação de sua filha. Comunicar, ensinar, criar, conhecer e fantasiar são alguns verbos que se repetem na historieta publicada no Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil no ano de 1969. Três anos depois foi proclamado pela UNESCO o Ano Internacional do Livro e uma série de concepções acerca do ato de ler e, sobretudo, do que se ler, foram reforçadas. Dentre elas, as que mais apareciam eram: fomentar o hábito de ler na população e o acesso do jovem a um livro que pudesse *entreter, informar e educar.*

---

[1] Texto publicado em 1969 no Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil de nº04

Asa Briggs e Peter Burke (2006), ao escreverem uma *História social da mídia* apontam a tríade "entreter, informar e educar" como o norte da mídia, sobretudo a partir da metade do século XX. No entanto, as três funções nem sempre foram ligadas ou tiveram a mesma conotação.

> Nos séculos XVII e XVIII a "informação" era geralmente descrita como "inteligência"; "educação" era "instrução"; e "entretenimento", "recreação", "passatempo" ou "diversão". (p. 188)

Foi ao longo dos séculos XIX e XX, em função do desenvolvimento industrial, que se precisou instruir a sociedade para os novos artefatos o que evocava uma educação de massa. Requeria-se, da mesma forma, circular a informação, tanto por motivos financeiros como para controle dos processos industriais. Foi aí que instrução passou a se confundir com educação. O lazer, sob a forma de recreação, passou a ser instituído por meio de feriados nacionais respondendo à necessidade da indústria em intervir nos ritmos de trabalho e diversão.

A tríade seria recolocada na sociedade, e cada vez mais, por conta da mídia, entretenimento, informação e educação andariam juntos. Foi na década de 1960, que a nova tríade realmente ganhou força e expressões como "sociedade de informação" já haviam passado para a linguagem usual. Para Briggs e Burke (2006), a nova expressão

> dava forma ou modelava um conjunto, até agora organizado de forma frouxa, de aspectos relacionados à comunicação – conhecimento, notícias, literatura, entretenimento – todos permutados entre mídias e elementos de mídias diferentes – papel, tinta, telas, pinturas, celulóide, cinema, rádio, televisão e computadores. (Briggs & Burke, 2006, p. 260)

Para os pesquisadores, a mídia coletava todas as mensagens, que eram consideradas dados, e as transformavam em informação que poderiam ser transmitidas. A necessidade de informação estava relacionada ao seu controle.

Para Certeau (1990, p. 259), a massa nos anos 60 e 70 era capturada pelas redes da mídia, enquanto as outras artes eram privilégios das elites. Cabia à mídia, então, informar a população por meio de diferentes meios de comunicação: o jornal, a televisão e, da mesma forma, a literatura.

O livro como informação já era algo óbvio. A constatação vinha de um modelo iluminista que ao longo do tempo perdeu algumas de suas particularidades. Para os pensadores do século XVIII, a cultura livresca tinha também outro sentido: o livro seria capaz de reformar a sociedade. A educação vulgarizada pela escola transformaria os hábitos e costumes, e a elite que tivesse acesso a eles teria "o poder de remodelar

toda a nação. Este mito da Educação inscreveu uma teoria do consumo nas estruturas da política cultural". (Certeau, 1990, p. 261).

A nova política cultural distinguiu e privilegiou autores e pedagogos como produtores de algo que precisava ser consumido, e a leitura, que para Certeau é apenas um aspecto "parcial do consumo", passou a ser fundamental.

> Numa sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (científicos, econômicos, políticos), mudada aos poucos em "textos" combinados (administrativos, urbanos, industriais etc.), pode-se muitas vezes substituir o binômio produção-consumo por seu equivalente e revelador geral, o binômio escrita-leitura. (Certeau, 1991, pp. 262-263)

Nos anos 1960, no Brasil, os escritos sobre a leitura nas primeiras idades e o livro infantil proferidos por educadores, administradores e outros mediadores culturais foram dotados de características análogas que permitem ser aglutinados em um conjunto discursivo homogêneo. O ler para *entreter, educar e informar* era a voz que ecoava nas escolas, bibliotecas, editoras e centros de estudos, e que acabou por prescrever um modelo de leitura que respondesse aos chamados quase uni-sonoros vindos das diversas estâncias: um livro infantil que se adequasse àquelas novas concepções do ato de ler.

O novo modelo de leitura pôde ser reestruturado graças às qualificações dos indivíduos que pronunciavam a sua necessidade de adequação. Os indivíduos responsáveis pelo diálogo em torno do livro infantil ocupavam posições determinadas em lugares em que os enunciados eram autorizados. Estes lugares acabavam por institucionalizar e autorizar os sujeitos a proferirem novos modelos e restringirem os diferentes.

Para Foucault (2007), todos os discursos, pronunciados têm as condições de seu funcionamento determinadas pelos lugar de seus autores. Segundo o filósofo, "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (p. 37). Assim, todo o discurso tem o poder coercitivo, e pode ser mensurado diante da posição de quem o pronuncia. Em outras palavras, é por meio de um ritual que se pode verificar mais visivelmente os sistemas de restrição e coerção que os discursos positivam:

> A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem

> possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso, fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (p. 39)

A adjetivação do sujeito é aferida pelo lugar ocupado por ele. Com efeito, é o espaço ocupado pelo sujeito que esquadrinha as suas pronunciações. Logo, a análise de um conjunto discursivo, para Michel Foucault, requer pensar todo o aparato que o circunda. Sujeitos, instituições e linguagens são apenas algumas premissas para se desvendar algo que não poderá ser legível por inteiro: ora, não se pode deixar de considerar as "rarefações" e "descontinuidades" nos diálogos e acontecimentos.

Tendo por base este referencial teórico, pensar, então, os discursos sobre o livro infantil entre 1968 e 1978 é, antes de tudo, localizar seus sujeitos e lugares dinamizadores destas falas. É compreender o "ritual" dos diálogos e apontar suas nuances. Acima de tudo, partir do pressuposto que os enunciados atuam como uma forma de poder sobre aqueles que os escutam.

Chartier e Hébrard (1995) desenvolveram trabalho que se tornou baliza para este estudo e inúmeros outros a respeito dos discursos sobre a leitura. Em busca de encontrar a "origem do discurso contemporâneo" a respeito do ato de ler, os intelectuais coordenaram pesquisas sobre os discursos proferidos em um período de cem anos, e a tarefa se revelou bem mais difícil e trabalhosa do que se presumia. Optou-se por "trabalhar com séries discursivas homogêneas, procurando prestar atenção tanto às coerências textuais quanto às diferenças contextuais". (p. 15) Olhar os discursos prescritivos: as falas da escola, das Igrejas e da crítica literária, não sem abandonar os discursos dos bibliotecários que, muitas vezes eram dependentes dos discursos dos pedagogos . A pesquisa elucidou que a "valorização incondicional da leitura [na França] era um tema ausente até o fim dos anos 1950". (p. 16)

Se na França a valorização incondicional da leitura só é presente nos discursos em meados do século, o mesmo não ocorre no Brasil. A leitura de Carlos Drummond do livro infantil de sua filha é uma leitura condicional: a boa leitura é aquela que "comunica" e "ensina". Percebe-se, então, que as dimensões dadas ao livro infantil partem de um contexto mais amplo, de "discursos" influenciados que se debruçam muito mais sobre a relação entre educação e livros infantis. Os debates sobre as

finalidades da educação e da leitura se entrecruzam com a produção dos escritores do gênero infantil.

Ao trabalhar com os discursos sobre a escola, escolhendo como fonte os textos das reformas educacionais e as diretrizes curriculares que norteiam as práticas de ensino, pode-se remeter a concepção de leitura da época estudada. Mortatti (2000) afirma que os projetos de ensino e leitura estão estreitamente ligados aos projetos políticos e sociais emergentes. O mercado do impresso acompanha as novas articulações iniciadas em outros meios, incorporadas, apropriadas, e às vezes engendradas pelo discurso oficial, nas leis, diretrizes, reformas e decretos. Para garantir a institucionalização do novo discurso na rede de ensino, surgem produções que defendam o novo discurso ou que estão de acordo com ele, entre eles, os discursos dos intelectuais, de profissionais do ensino, mediadores da leitura e é claro dos próprios editores e autores.

No intuito de compreender os discursos sobre o livro infantil inseridos neste outro grande debate entre os preceitos educacionais e o modelo de leitura imposto nos materiais impressos dedicados ao público infantil, a presente dissertação divide-se em duas partes: a primeira atentará para o ensino da leitura, mais precisamente no estado de São Paulo, e suas concepções dinamizadas a respeito do ato de ler nas séries iniciais, assim como, quais dispositivos eram prescritos para o seu aprendizado.

A segunda parte do trabalho analisa o papel dos mediadores culturais, indivíduos ou instituições, que se empenharam em promover a produção ou a circulação de textos infantis. Aqui, pretende-se trabalhar com os mediadores que atuaram fora das escolas, para dar conta de um outro âmbito não menos importante: dos críticos literários, editores, autores e ilustradores que, por sua vez, também prescreviam concepções acerca do ato de ler.

As séries discursivas homogêneas selecionadas por este presente trabalho atentam para as falas dos legisladores e os profissionais da escola, dos bibliotecários, dos críticos literários, dos editores, autores e ilustradores. O conjunto hegemônico a respeito do livro e do hábito de ler proferido por estes sujeitos eram reunidos em três lugares institucionalizados que autorizavam as respectivas falas e escritos:

1) a Escola – que aqui é encarada na perspectiva de Anne-Marie Chartier e Jean Hérbrard (1995). Seus discursos são pronunciados pelos profissionais ou administradores e pelas leis e programas que a regulam.

2) Os bibliotecários – e para efeito desta pesquisa, seleciona-se a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato do município de São Paulo, pelo seu pioneirismo constatado no trabalho de Gabriela Pellegrino Soares (2007) ao analisar a trajetória do lugar e de sua precursora, Lenyra Fraccarolli nos anos 30.

3) Os críticos literários, editores e autores reunidos na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ – no Rio de Janeiro a partir de sua criação em 1968. A FNLIJ marcou a reunião de diferentes agentes em um só espaço "lutando" por um ideal em comum: a introdução do hábito e disseminação da leitura. Esta luta era alastrada em seminários e congressos promovidos pelo órgão em consonância com disposições internacionais, ou por meio da UNESCO ou por meio do IBBY – Internacional Board on Books for Young People, por isso sua fundação é o ponto de partida desta pesquisa.

Mil novecentos e sessenta e oito é o ano escolhido para o término da pesquisa, quando ocorre na Universidade Estadual de Campinas o primeiro Congresso sobre leitura, Cole, no qual a Literatura Infantil era um dos temas mais pronunciados. Neste Congresso, se enunciava a Literatura infantil renovadora, tão discutida e legitimada ao longo dos anos 80. Atribuía-se a esses novos autores a articulação de uma renovação no gênero literário infantil pelas características impostas aos seus escritos. Entre as temáticas envolvidas, identificava-se: a crítica ao autoritarismo, aos maus governantes, o papel da escola e da família na formação da criança e a divisão de gêneros, como apontou Oliveira (2002).

Os agentes que proferiam a representação acerca da literatura infantil dos anos 1970, atribuindo a ela os adjetivos "nova" ou "inovadora" justificavam a conceituação pela abordagem daqueles temas num momento repressor, como foi a ditadura militar dos anos 1964-1984, somada à linguagem literária portadora de uma moral diferente daquela imposta pelos livros de leitura dos anos passados - os quais simplesmente "ensinavam" lições de comportamento.

O período em questão também é interessante de ser analisado no âmbito paulista. Em 1969 era articulado um novo P*rograma curricular* para o ensino primário em São Paulo, em função da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961. O documento mantinha as pronunciações acerca da leitura e do livro dos outros espaços e por ser um texto legal dinamizava aquelas prescrições para dentro das escolas. Os *Guias Curriculares*, promulgado em 1975, assumem semelhante caráter. Mas somente em

1977, quando da publicação dos *Subsídios curriculares* as prescrições para o uso normatizado do livro de literatura infantil em sala de aula aparecem efetivamente.

São Paulo é um caso bem particular para ser analisado, justamente pela trajetória das prescrições legais, assim como sua trajetória editorial. Lawrence Halleweell, na obra *O livro no Brasil* (1985), define a capital paulista como "a cidade dos livros" pelo grande número de editores que começavam (ou continuavam) a publicar livros. Neste ínterim, a produção para o leitor infantil ganhava grande força e um ávido mercado: a escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961 e a Lei nº 5692 de 1971 anunciaram o crescimento da demanda escolar. Tentava-se conseguir democratizar o ensino pelo aumento considerável do número de escolas. Por isso, o Estado era o grande filão do mercado infantil, que ao comprar livros didáticos e infantis para preencher os acervos das bibliotecas públicas e escolares, recorria às editoras em busca dos materiais impressos. Não é preciso mencionar que a expressiva quantidade de edições levava ao questionamento da qualidade do material impresso. Alguns lugares eram atribuídos de tal responsabilidade e acabavam por interferir direta ou indiretamente em sua produção.

Assim, torna-se fundamental analisar os discursos dos dispositivos que orientavam as seleções deste contingente de livros. Entre as deliberações de entidades públicos incumbidos para esta tarefa estavam a COLTED – Comissão do Livro Técnico e Didático, de caráter federal; e a paulista Equipe Técnica do Livro e do Material Didático – ETLMD. A análise dos discursos "oficiais", ou do Estado, privilegia as atuações destes órgãos na propagação de representações da leitura e do livro infantil.

A Biblioteca Infantil Monteiro Lobato do município de São Paulo se incumbe da missão de qualificar e classificar as obras infantis, ao publicar as *Bibliografias* de Literatura Infantil e Juvenil. Trata-se de um dispositivo distribuído gratuitamente com a finalidade de divulgar os autores, títulos e editoras, por meio de resenhas dos livros publicados e selecionados para os acervos.

Buscando localizar as especificidades destes discursos sobre as leituras literárias infantis, constatou-se algumas mudanças de percepções, que oscilavam entre uma literatura infantil *informativa, recreativa ou literária*, na medida em que se mudavam as instituições, agentes e a localização temporal. O livro-texto escolar, dotado de pequenas historinhas e atividades utilizado em sala de aula, aos poucos vai sendo substituído por um livro que não só *informasse*, mas que também *recreasse*. O hábito de

ler para ser introduzido necessitava de suportes mais atraentes e as prescrições inseriam o novo artefato em conformidade com as novas concepções do ensino da leitura.

A ordem ou estrutura dos capítulos da presente dissertação atentará para essas diversas nuances, sendo que o primeiro e o segundo capítulos, inseridos nos discursos da escola, tratarão respectivamente do **Ensino da leitura e o livro-texto** no estado de São Paulo; e **a leitura suplementar e a leitura recreativa**.

A análise dos discursos dos mediadores culturais, abordados na segunda parte, fará um percurso diferente: o terceiro capítulo intitulado **O hábito de ler – a literatura informativa e recreativa** tratará do que os críticos literários, autores, editores e bibliotecários entendem por finalidade da leitura. Constata-se a leitura como veículo de informação e recreação e por isso, a importância de se introduzir o seu hábito em uma população para qual a escola ainda era novidade. Neste momento pede-se uma literatura informativa e recreativa como um suporte condicionante do hábito de leitura.

Após meados dos anos 70, não só o hábito de leitura é requerido. Os mediadores culturais tinham intenções mais ambiciosas: a leitura não tinha caráter apenas "informador", mas "formador". No quarto capítulo, **Do hábito à fruição – a literatura infantil** constata-se que o hábito de ler deveria vir acompanhado da formação de um gosto estético e literário, como também, do prazer de ler. Uma leitura de fruição demandava outro aparato, mais literário e menos pragmático: a literatura infantil.

O intuito deste trabalho ao escolher esta trajetória é averiguar os discursos acerca da leitura e do livro infantil nos anos 1968 e 1978 suas nuances e homogeneidades. E ainda, verificar a confluência destas falas nos textos legais de ensino. A introdução ou a substituição de dispositivos nas prescrições realizada pelos agentes e instituições dotados de autoridade por ocuparem lugares de poder inseriram no mercado editorial e nas escolas novos materiais impressos.

Com efeito, esta pesquisa encontra-se inserida no projeto sobre *a constituição da "forma escolar" no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos*, desenvolvido pelo Programa de Pós Graduação em Educação: História, Sociedade, Política da PUC-SP. Assim como o projeto, esta dissertação entende o impresso, isto é o livro infantil como "suporte material de modelos", e por isso interessa-se pela determinação das estratégias textuais e editoriais de difusão e impostas pelos discursos de diferentes estânciass que o relacionavam com os saberes

pedagógicos. A linha de investigação dos pesquisadores do projeto da PUC-SP aponta os procedimentos de estudo do impresso que se destina à escola :

> De uma perspectiva complementar, mas distinta, trata-se de analisá-lo como suporte material de práticas de sala de aula; trata-se, portanto, nesse segundo caso, de pensar os usos do impresso na configuração de um modo escolar de regulação das atividades de ensino-aprendizagem. (Carvalho e Toledo, 2003)

Não se trata, no entanto, de investigar os usos do livro na escola, e sim analisar os discursos que fazem dele um novo dispositivo prescrito para a aula. Além disso, as falas que fazem dele indispensável à "formação" cultural e intelectual da criança. Busca-se, desta maneira, entender o que se fala sobre o livro infantil localizando os autores dos discursos, seja dos próprios livros infantis, dos textos oficiais, do mercado editorial e de críticos literários e suas representações em torno do impresso e da leitura. E assim, apontar, por vezes, a negociação destes atores sociais com o universo da educação, pois são eles que "reforçam as representações sociais a respeito do ato de ler e as práticas e os discursos que buscam criar sua necessidade e as formas legítimas de praticá-lo." (Chartier, 2001, p. 21).

Parte I

Os discursos sobre a leitura na escola: estâncias de poder estatal

A literatura infantil no Brasil é um campo muito vasto de investigação. Inúmeras são as pesquisas a respeito do tema, sobretudo quando é tratado em confluência com a literatura escolar. Isso pode ser percebido em estudos como o de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999), que apontam como primeiro livro infantil e escolar no Brasil *O tesouro dos meninos – leitura para meninos, coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre a geografia,* traduzido do francês por Mateus José da Rocha, no século XIX. (p. 28) As autoras indicam, ao longo de seu trabalho, que campanhas pela instrução, alfabetização e escolarização no Brasil republicano serviam de apoio para dotar o país de uma literatura infantil nacional.

No final do século XIX, a campanha pela nacionalização da literatura infantil no Brasil persistia, e os livros assumiam um caráter moralizante e pátrio (Zilberman, 1997). As primeiras décadas do século XX marcaram um outro momento da história do gênero. Segundo Nelly Novaes Coelho (1997), Monteiro Lobato foi o protagonista do rompimento com aquela literatura, denominada pela autora como tradicional, quando insere no mercado livros com linguagem fluente, coloquial e objetiva que tematizavam a fusão do real com o maravilhoso.

É indiscutível a importância que o autor teve (e tem) para a história do gênero, o que pode ser comprovado com a longa duração de suas obras e a circulação de seus livros. Isso se deve à qualidade literária e às estratégias do perspicaz autor e editor. Não se pode, entretanto, deixar de mencionar outros grandes autores da época, que são esquecidos nos estudos críticos, ou reduzidos a pequenos capítulos ou notas de rodapé. A pesquisa de Gabriela Pellegrino Soares (2002) é importante neste sentido, pois traz à luz outros autores e editores da primeira metade do século XX, ao tratar dos discursos a respeito dos livros infantis brasileiros e argentinos, entre os anos 1915 e 1954, revelando a atuação das instituições e dos mediadores culturais e educacionais responsáveis pela eleição dos livros e autores.

Ao analisar o objeto por essa ótica, Soares (2007), Diana Vidal (2000) e outras investigações mais recentes verificam que os temas presentes nos livros infantis estudados estavam de acordo com o pensamento pedagógico vigente, no caso, o escolanovismo, e, ainda, o nacionalismo e o patriotismo, assuntos amplamente

discutidos no Estado Novo. Em outras palavras, os estudos feitos sobre a literatura infanto-juvenil no século XIX e início do XX já a relacionavam ao contexto escolar. Essa associação é mantida nas pesquisas realizadas a respeito do livro infantil nas décadas de 70 e 80 do século XX.

Zilberman (1997) traça uma trajetória do livro infantil e ressalta o surgimento na década de 70 da coleção publicada pela Editora Ática, *Para gostar de ler*, adotada pelas escolas. Antônio Gomes Batista (2004) estuda como o poema infantil de Vinícius de Morais, *São Francisco*, da década de 70, transforma-se em um texto escolar. Essas pesquisas reafirmam que a literatura infantil no Brasil é consideravelmente discutida e divulgada, e apontam a escola como o lugar no qual as práticas de leitura ocorrem e se formalizam. Os livros, que supostamente são publicados para leitura livre, são utilizados nas escolas como suportes pedagógicos, e ao serem inscritos em programas curriculares se transformam em dispositivos institucionalizados.

Para Anne-Marie Chartier (2002, pp. 11-13), o termo "dispositivo" é utilizado para designar um quadro organizado e explícito de intervenções duráveis e claramente direcionadas. É legitimado após comprovada sua eficácia por meio do uso, da prática e é instituído por decisão política e administrativa. O conceito de dispositivo é completamente compatível com o uso do livro na escola, por tratar-se de um "método" relacionado "com a lógica de um discurso que justifica suas etapas (que também são ações), enquanto a técnica encadeia gestos finalizados e validados pelos resultados". Assim, o uso do livro na sala de aula é entendido como um dispositivo na medida que possui na sua estrutura protocolos que encadeiam os gestos, tanto dos professores como dos alunos. Utilizando as idéias de Michel Foucault para explicar o conceito de dispositivo, Anne-Marie Chartier diz que o termo pode designar "uma realidade heterogênea, na qual se encontram entrelaçados discursos, instituições, agenciamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito quanto o não dito". O dispositivo, então, segundo Foucault, está inserido em uma função estratégica de disciplinarização.

A prescrição de um disciplinarização do livro de leitura pode ser verificada nos discursos acerca do uso do livro de leitura infantil nas salas de aulas. A primeira parte deste trabalho analisará os textos institucionais, de órgãos do governo federal e de órgãos do governo do estado de São Paulo que tratam da leitura e do livro infantil ou escolar. É possível verificar nos escritos a introdução da prescrição de um

novo dispositivo de ensino, o livro de literatura infantil, como recurso para o ensino da leitura nas séries iniciais.

Para a primeira parte desta dissertação, elegem-se precisamente os discursos das seguintes estâncias: no âmbito federal, a Comissão do Livro Técnico e Didático, a Colted; no âmbito paulista, as equipes técnicas do livro didático reunidas pela Secretaria da Educação do Estado e posteriormente, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP.

Os discursos analisados são compostos de falas especializadas dos profissionais ou dos administradores que se encontram, segundo Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995), "permeáveis a todas as influências, aptos a transformar em prescrições muitas das representações do ato de ler que lhe são opostas ou apenas estranhas" (p. 248). Isto é, aderem às falas e às práticas disseminadas nas estâncias que lidam com a temática da leitura, e acabam por normatizar o uso do dispositivo.

Os autores desses discursos formulam as leis, decretos e guias curriculares que regularão a cultura escolar. Esses discursos são pensados e articulados de acordo com a elaboração e a apropriação do pensamento educacional vigente e das idéias e concepções do ato de ler circulantes nas esferas acadêmicas, midiáticas e escolares. Assim, os tipos de textos oficiais proferidos são: o legislativo, elaborado pelos administradores; os guias curriculares e seus subsídios, e o destinado à formação dos professores produzido pelos profissionais do ensino. Ambos possuem representações sobre o ato de ler em consonância, mas com dinâmicas específicas que se modificam na medida em que se mudam os agentes, espaços e os ambientes políticos e sociais.

É objetivo desta pesquisa, então, analisar esta alternância no que se fala sobre a leitura e seus dispositivos de ensino – o livro-texto e infantil - nas séries iniciais, nos discursos educacionais de órgãos do governo federal e do estado de São Paulo. O *Programa Curricular para o Ensino Primário*, produzido pela Secretaria de Educação em 1969, é o ponto de partida. Neste documento há ainda uma forte prescrição de uso dos livros-textos, utilizados para o ensino da leitura nas séries iniciais, compostos de textos informativos e atividades. No entanto, o livro de histórias infantis, ou literatura infantil que por sua vez, era acometido de rápida ascensão no mercado livreiro, passa também a ser recomendado nas determinações do documento.

O *Programa Curricular* de 1969 propunha a melhoria do ensino. Para isso era necessária a atualização dos programas e também do livro escolar. Ora, se a

escola primária deveria encaminhar-se para oferecer "condições, criatividade e libertações", o livro tinha uma importância decisiva, pois com ele há "contato, impregnação, ressonância, permanência, acompanhamento". O documento o entendia como "Mestre-maior" a partir do momento que o professor preparou o aluno para utilizá-lo. Assim, o livro deveria assumir a responsabilidade de "socorrer", "complementar e de "ir além de". (São Paulo. Chefia do ensino primário, 1969, p. 18)

Para o *Programa* os livros adotados na escola primária paulista estavam, em sua quase totalidade, superados. A nova escola primária exigia novos livros em consonância com os objetivos do currículo. Era, pois, tarefa do Estado promover a divulgação de seus objetivos e das editoras, que deveriam organizar-se para tanto. Neste ínterim, o que o *Programa* propunha era a revisão dos objetivos, conteúdos, métodos, livros-texto e material didático das escolas primárias.

No percurso do ensino paulista nos anos 1970 decorreram diversas representações acerca do dispositivo de leitura a ser utilizado nas séries iniciais. As equipes formadas pelos agentes da Secretaria da Educação selecionavam e indicavam para os professores o que o aluno deveria ler. Estas prescrições puderam ser encontradas, após intensa pesquisa, nos Diários Oficiais do Estado de São Paulo por meio de resoluções e portarias publicadas. Em 1975, instituiu-se efetivamente um novo *Guia curricular* elaborado pela CERHUPE - Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Professor Laerte Ramos de Carvalho"- com diferentes determinações sobre os livros escolares. Neste momento, o ensino paulista não se preocupava em apenas indicar, mas também a comprar livros. Para efeito desta primeira parte da dissertação, serão analisados, então, pedidos de compra da Fundação para o Livro Escolar, instituída em 1962, órgão incumbido para tal tarefa. Infelizmente, a memória documental desta fundação não foi preservada, e o que foi encontrado pode apenas sinalizar algumas considerações.

O documento final analisado são os *Subsídios curriculares para implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau* do estado de São Paulo de 1977, modificando, mais uma vez, a estrutura deste ensino, e, possivelmente, com prescrições de práticas de leituras distintas daquelas analisadas em 1969, por introduzir efetivamente a prescrição do livro de literatura infantil no ritmo da sala de aula.

Capítulo 1

O ensino da leitura e o livro-texto

1.1 - Sobre os órgãos responsáveis pela seleção e aquisição dos livros

O golpe de estado que se seguiu em abril de 1964, no Brasil, reprimiu os setores mais progressistas que defenderam os direitos das classes populares, entre eles, intelectuais comprometidos com as reformas educacionais. No período do governo Castelo Branco foram promovidos investimentos na produção e compra do livro técnico e didático. O referido material escolar era visto como instrumento básico, sobretudo, para o aperfeiçoamento do desempenho do ensino primário. (Krafzik, 2006, p. 58)

De acordo com Hilsdorf (2007), os Estados Unidos ofereceram muitos programas de ajuda ao Terceiro Mundo, intervindo no financiamento e na redefinição da organização do sistema de ensino de vários países. O país apresentava como diretriz de política social para os países em desenvolvimento a teoria do "capital humano". Segundo esta teoria:

> O processo de educação escolar [é] considerado como um investimento que redunda em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. (...) Na década de 70 essa concepção será criticada como uma ideologia pré-capitalista, pois sendo adotada, não seria necessário pensar em mudanças estruturais mais radicais, atribuindo-se ao trabalhador assalariado – sem propriedades, sem controle dos meios de produção e do seu produto – a capacidade de capitalizar-se! (p. 123-124)

Hilsdorf (2007, pp.124-125) aponta que as marcas da política educacional no período militar estavam de acordo com uma mentalidade empresarial e desenvolvimentista divulgada pelos norte-americanos. Foram exatamente estas as diretrizes das reformas educacionais promovidas após o golpe de 1964. A Lei 5692, promulgada em 1971, reformava o ensino secundário dotada de uma linha mais tecnicista, sobretudo, quando comparada a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, que tinha uma característica mais liberal. O tecnicismo presente na Lei 5692/71 era deflagrado nos objetivos da lei de "adaptação à sociedade" e "cultura profissional", entre outros. (Hilsdorf, 2007, p. 125)

Com o objetivo de reordenar a educação nacional para atender a nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo, o Estado procurou a Aliança para o Progresso, a USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento

Internacional – que por meio de acordos cobriam todo o "espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, secundário e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos para obter um maior controle do sistema educacional" (Cunha, 1985, p. 33).

No total foram 12 acordos, e para a presente discussão destaca-se o acordo MEC/SNEL/USAID – Ministério da Educação e Cultura, Sindicato Nacional dos Editores de Livros e Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – assinado em 06 de janeiro de 1967, com o objetivo de fornecer gratuitamente cerca de 51 milhões de livros didáticos aos estudantes brasileiros por meio das escolas num período de três anos.

> Ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, norte-americanos." (Cunha, 1985, p. 34)

O órgão estipulado pelo MEC para cumprir com as finalidades do acordo era a já criada Colted – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático no Brasil. Contudo, é equivocado pensar, que a política de valorização do livro didático se inicia neste momento. Algumas das intenções do acordo estavam em conformidade com as proposições de Anísio Teixeira, diretor do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1952. O educador, ao assumir a direção do Instituto, declarava em documento oficial pretender indicar para os professores sugestões de guias e manuais para a condução do trabalho escolar. Para tanto, era necessário um projeto de estudo e análise da educação brasileira. Em 1954, era redigido por Anísio Teixeira, o documento para oficialização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CPBE – que entre suas disposições, tratava de ampliar as atividades do INEP realizando pesquisas sobre programas escolares e suas matérias. As pretensões de Anísio Teixeira no INEP/CBPE, segundo Munakata (2000) eram:

> Construir um eficaz e ágil instrumento de diagnóstico da situação do ensino no Brasil, levando em conta as especificidades e singularidades regionais (e municipais), a fim de nela intervir – incluindo-se nessa intervenção a produção de livros didáticos. (p.138)

O livro didático ideal para circulação nas escolas, segundo o diretor do INEP, não era aquele que apresentava "as noções, os princípios e as leis de qualquer ciência, expostos sistemática e tecnicamente, como um corpo ordenado de conhecimentos". Mas sim, o livro que indicava como "tais conhecimentos foram descobertos e por que vieram a ser assim formulados". Era um livro que desse ao aprendiz a possibilidade de sua formação intelectual e crítica. Num artigo de 1966 para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Anísio Teixeira elucida:

> O livro deve mostrar-lhe como esses problemas chegam a ser sentidos, como vieram a ser analisados e formulados, como se levantaram as hipóteses que os pretendem resolver, como se processaram as comprovações acaso já feitas, e como hão de continuar a observação, a análise e a elaboração de métodos cada vez mais apropriados, até que se possam formular os "fatos", "princípio" e "leis" que constituem o saber científico. (*apud* Munakata, 2000, p. 139)

Com estas proposições, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino e, depois a Companhia Nacional de Material de Ensino propunham a escolha dos livros didáticos. Estes programas foram substituídos pela Comissão do Livro Técnico e Didático nos anos 1960 segundo o Decreto nº 59.355 de 4/10/1966. Neste contexto, a Comissão vinha com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com o aperfeiçoamento do Livro Didático e do Livro Técnico. A estrutura da Colted estava dividida do seguinte modo: Colegiado, Direção Executiva, Assessoria Técnica, Assessoria de Avaliação, Serviço Administrativo, Serviço de Coordenação Executiva. O colegiado da Colted, espaço de deliberação máxima do órgão, seria constituído de nove membros. O regimento da Colted foi aprovado pelo MEC por meio da Portaria n° 69, de 13 de março de 1967. A partir de setembro desse ano, a Comissão passou a ter como Diretor Executivo Ruy Baldaque Guimarães. Os membros eram: Dr. Edson Franco – Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Presidente do Colegiado; Dr. Carlos Correa Mascaro - Diretor do INEP; Dr. Augusto Meyer – Diretor do INL; Dr. Gildásio Amado – Diretor do Ensino Secundário; Dr. Lafayette Belfort Garcia – Diretor do Ensino Comercial; Dr. Armando Hildebrand – Diretor do Ensino Industrial; Profa. Esther de Figueiredo Ferraz – Diretora do Ensino Superior; Dr. Walter Saur - Superintendentes do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura; Dr. Cândido Guile de Paula Machado - Presidente do SNEL. Além dos membros citados, participavam das reuniões do Colegiado da Colted, Miss. Alice Palmer e seu assessor Sr. Campbell - da

USAID -, professor Décio Guimarães de Abreu e General Propício Alves – assessores do Presidente da SNEL.

O segundo decreto que instituía a Colted foi promulgado em 4 de outubro de 1966 e assumia um caráter mais pragmático, pois tratava, dentre outras disposições, da definição de aplicação dos recursos e do controle dessa aplicação. Era prioridade, então, "atentar para determinadas prioridades amparando, de um lado, *as obras de autores nacionais* e de outro, as publicações técnicas e científicas" (grifo meu).

A disposição de priorizar a escolha de livros de autores nacionais nas escolas públicas constituía-se em uma política de Estado que, para ser implementada, fornecia subsídios a esses órgãos e às editoras engajadas na empreitada. Foram essas ações que impeliram o mercado editorial à produção de obras que atendessem o mercado escolar.

Em janeiro de 1967 foi firmado o convênio MEC/SNEL/USAID e a Colted desenvolveu um programa de distribuição de livros às bibliotecas escolares do ensino primário, médio e superior. Estimava-se alcançar, num período de três anos, a distribuição gratuita de milhões de livros aos alunos da escola primária brasileira.

Segundo Krafzik (2006), as atividades da Colted iniciaram-se a partir das recomendações explicitadas no Plano de Aplicação. Este Plano, parte integrante do Convênio firmado entre MEC, SNEL e USAID, teve como finalidade tornar acessível aos estudantes uma "Biblioteca Básica", em Língua Portuguesa, de acordo com o nível de escolaridade do aluno.

Para por em prática os projetos, a Colted recebeu subsídios e ainda requeria a aquisição imediata de títulos já publicados selecionados, a programação para novos títulos e o planejamento para o programa "Grande Tiragens". Segundo a autora, em virtude da impossibilidade material e tempo hábil para executar o referido projeto, a modificação no Plano de Aplicação foi inevitável e as verbas destinadas ao projeto foram transferidas para a formação de novas Bibliotecas que, somadas as já distribuídas, totalizaram o número de 23.024.

De qualquer forma, para os quadros oficiais, os objetivos da Colted foram alcançados; ao menos segundo o comunicado de Elza Bebiano, redatora-chefe do Boletim Informativo publicado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ :

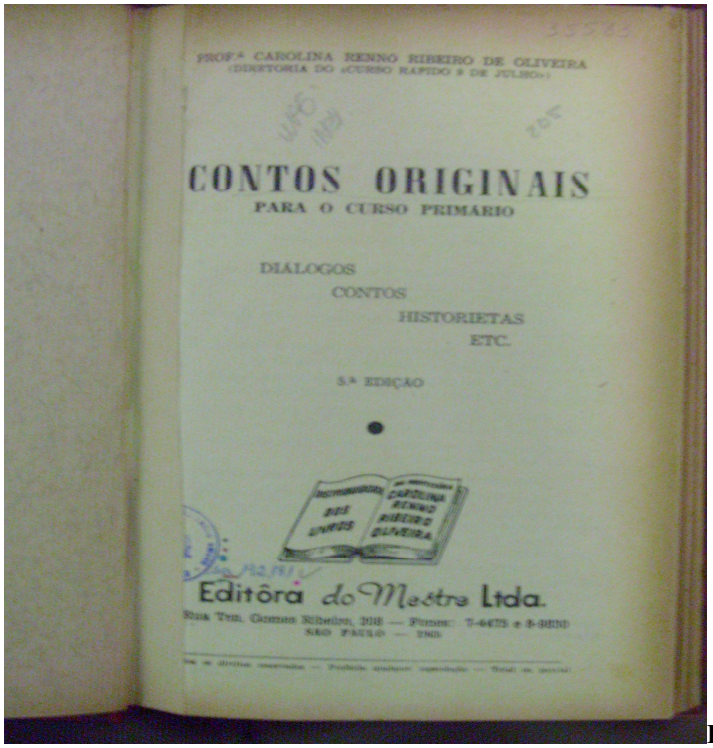
> A Colted é o órgão do Ministério da Educação encarregado da coordenação e execução das atividades relacionadas com a produção, edição, aprimoramento e distribuição de livro técnicos e didáticos de todo o Brasil.
> A sua meta principal é a distribuição gratuita de livros às escolas primárias e o fornecimento de livros abaixo do custo aos estudantes de nível médio, em todo território nacional.
> Também faz parte do seu programa, incrementar a promoção de livros técnicos, de maneira a permitir ao estudante de nível superior a sua aquisição ao preço de custo.
> A Colted acaba de encerrar o seu plano-piloto, com a distribuição de 6 milhões de livros às escolas primárias públicas e particulares, sediadas nas capitais. Dá início, agora, à segunda etapa do seu plano visando as escolas dos municípios prioritários de cada Estado.
> Paralelamente a isso, a Colted planeja uma série de cursos de treinamento para professores a fim de orientá-los adequadamente no uso dos livros didáticos. (FNLIJ, 1969, nº 04, p. 32)

Além das metas atingidas, o *Boletim Informativo* da FNLIJ traz os novos projetos da Comissão, que além de incentivar o desenvolvimento da indústria editorial nacional, trata também da capacitação do professorado para lidar com o material impresso adquirido, o que implica dizer que os livros seriam utilizados como dispositivos em classe. O comunicado deflagra ainda o respaldo de outras instituições, a própria FNLIJ, articuladas com as esferas do poder público, em defesa da promoção da leitura e do livro.

A Portaria nº 69 de 13 de março de 67 aprovava o regimento da Colted e dispunha sobre as atribuições da Diretoria Executiva. O diretor executivo receberia dos órgãos próprios do MEC, além das listas de livros selecionados, as solicitações para a publicação de livros novos, e providenciaria a seleção das editoras que deveriam lançá-los. Os títulos seriam adquiridos pela Comissão para distribuição às bibliotecas; o objetivo era destinar, no mínimo, um exemplar para cada unidade.

Os critérios de seleção da Colted estão explícitos em livro publicado pela Comissão em parceria com o MEC, em 1969, para distribuição aos professores do ensino primário. O dispositivo trazia várias informações acerca das predisposições que o livro-texto de leitura ideal deveria conter:

> Livro-texto de leitura na área de Linguagem é aquele que se compõe de leituras graduadas, conforme o nível das crianças a que se dirige, com conteúdo organizado segundo passos definidos, permitindo a sistematização do ensino da língua, relacionando-a com as outras áreas do currículo e dê ao educando as habilidades de leitura fundamental. Se propõe a:
> - desenvolver habilidades e hábitos de leitura fundamental
> - formar atitudes de interesse pela leitura
> - transmitir valores positivos e do grupo social, permitindo uma compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana
> - ampliar conhecimentos e o campo de experiências
> - relacionar a leitura às outras matérias (Brasil, MEC, 1970, p.113)


PROF.ª CAROLINA RENNO RIBEIRO DE OLIVEIRA
(DIRETORIA DO «CURSO RAPIDO 9 DE JULHO»)

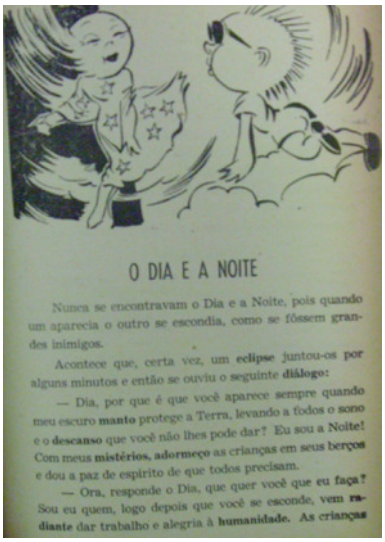
CONTOS ORIGINAIS
PARA O CURSO PRIMÁRIO

DIÁLOGOS
CONTOS
HISTORIETAS
ETC.

5.ª EDIÇÃO

Editôra do Mestre Ltda.

Figura 1.1 – Folha de rosto do livro-texto escrito pela Professora Carolina Renno Ribeiro de Oliveira, *Contos Originais para o curso primário – diálogos, contos, historietas, etc.*. 5ª edição, 1968, Editora do Mestre Ltda.


O DIA E A NOITE

Nunca se encontravam o Dia e a Noite, pois quando um aparecia o outro se escondia, como se fôssem grandes inimigos.

Acontece que, certa vez, um **eclipse** juntou-os por alguns minutos e então se ouviu o seguinte **diálogo:**

— Dia, por que é que você aparece sempre quando meu escuro **manto** protege a Terra, levando a todos o sono e o **descanso** que você não lhes pode dar? Eu sou a Noite! Com meus **mistérios, adormeço** as crianças em seus berços e dou a paz de espírito de que todos precisam.

— Ora, responde o Dia, que quer você que eu faça? Sou eu quem, logo depois que você se esconde, vem **radiante** dar trabalho e alegria à **humanidade.** As crianças

Figura 1.2 – Conto *O dia e a noite* .(do livro da Professora Carolina Ribeiro, 1968) Na página seguinte, pode ser encontrado vocabulário e exercícios.

O manual (Brasil, MEC, 1970) que auxiliaria o professor na escolha e no manuseio do livro didático não se atém apenas ao livro-texto, o livro de literatura infantil ganha um espaço pequeno, já que poderia substituí-lo ocasionalmente:

> Não só o livro-texto se presta às atividades de leitura de classe. Além de outros materiais, é muito valiosa a contribuição dos livros de literatura infantil, para cuja seleção vigoram os principais tópicos usados para o livro-texto. (Brasil, MEC, 1970 p. 106)

A literatura infantil é então entendida como leitura *suplementar*, que deve ser escolhida pelo professor seguindo as mesmas orientações para escolha do livro-texto: os interesses gerais das crianças.

> Conforme o meio, aspirações e idade, a criança vai revelar suas preferências. Segue-se uma relação baseada na experiência que se tem com a criança.
> Aos 7 anos a criança gosta de histórias (maravilhosas, de animais, da vida cotidiana)
> Aos 8 anos (...) de livros cômicos, histórias maravilhosas, interessa-se pela vida de crianças de outras terras, pela origem e desenvolvimento das plantas, por atividades motrizes e de construção
> Aos 9 anos (...) histórias de aventuras, narrativas de viagens
> Dos 10 aos 13 – ganham atrativo os livros que encerram drama, ação e realismo, como as novelas policiais e sentimentais, a mitologia, as lendas românticas e a ficção científica. (Brasil MEC, 1970, p. 65)

Os critérios de seleção são definidos de acordo com a faixa etária e temas, podem funcionar como "receita de bolo" para equipes técnicas do livro que respondem às Secretarias Estaduais de Educação e editores interessados neste novo filão. Com o material escolhido, o manual da Colted ainda conduz o professor sobre o manuseio do livro em classe. Este deve trabalhar o texto por meio da leitura oral, silenciosa e atividades relacionadas. Deve, primeiramente, no período de preparação da classe, "apresentar o livro, analisar o título, a capa, ver quem já o conhece e explicar que é uma história interessante" (p. 91), e ainda realizar o "estudo do vocabulário, observação das personagens (...) desenvolver a habilidade de ler criativamente e (...) de leitura oral" (p.92). Nas atividades sugeridas são utilizados textos de Mª de Lourdes Figueiredo, *Primavera*; um poema de Vinícius de Morais, *O pato*; e a fábula de Monteiro Lobato, *O gato e a raposa*. Indica, também, o trabalho com histórias de bichos que estimulem o gosto estético.

A Colted (Brasil, MEC,1970) possui uma visão ampla do que deveria ser o livro didático ideal:

> O livro didático deve:
> - ser coerente com os objetivos da educação primária, nos tempos atuais
> - levar em conta as características infantis nas várias idades (interesses, conhecimentos, experiências e habilidades)
> - têm condições para serem entendidos: usam linguagem simples, têm cuidado na explicação e introdução aos termos novos (no texto e em glossários)
> - utilizam a experiência da vida da criança, partem dela para propiciar novas experiências
> - usam linguagem simples, correta, de estilo harmonioso, agradável, contribuindo para o desenvolvimento desejável da linguagem infantil

> - tem boa apresentação material quanto à cor e espessura do papel, tipos, margens, espaçamento das linhas, ilustrações e encadernação. (Brasil, MEC, 1970, p. 85)

O órgão federal dispõe sobre o ensino da leitura na 1ª série, e indica como o professor deve alfabetizar seus alunos e escolher o material a ser utilizado que deve obedecer ao método de alfabetização utilizado pelo educador: "sintético, alfabético, silábico ou fônico; ou analítico, palavração, sentenciação, histórias ou contos, o globalizado ou eclético e o globalizado por uma frase de situação." (Brasil, MEC, 1970, p. 86)

> A alfabetização deve estar integrada num programa que:
> 1. Deva ser importante para a criança, estimulando-a no seu esforço para aprender. Baseado em obras com enredo e redação interessantes, deixando a criança à vontade nas aulas de leitura para seu maior progresso
> 2. Sugira atividades interessantes de leitura, estimulando a espontaneidade da criança[2]
>
> (Brasil, MEC, 1970, p. 86)

O documento menciona ainda o tipo de leitura engajada para que a alfabetização se efetue. Leituras interessantes que estimulem "a espontaneidade da criança". O livro deve ser, portanto, um instrumento que pode tomar a forma do livro-texto ou de literatura infantil.

> Como elemento básico de leitura, mas não único, o livro-texto não deve conter nada além do texto, nem exercícios, nem noções gramaticais, nem nada que limite a criatividade da ação do professor.
> O livro-texto de linguagem tem que atender, em primeiro lugar, aos aspectos gerais que quaisquer livros devem ter como apresentação material (capa durável e ilustrada, impressão, ilustrações internas adequadas, tamanho, tipo de papel, etc.) a linguagem; o estilo;
> Os textos dos primeiros livros ou cartilhas devem apresentar experiências relacionadas com a vida das crianças. Os de níveis mais adiantados podem incluir ficção, poemas, histórias de outros países, informação, etc. (Brasil, MEC, 1970, p. 96)

As representações acerca do livro escolar ideal da Colted e o estímulo à montagem de bibliotecas nos municípios acabou por ser comprometido diante da burocracia e da corrupção na negociação comercial. Oliveira (1984), com base em

---

[2] Os autores adaptaram as principais características de um programa de leitura do Dr. Guv Bond, do livro *Teaching the child to read*, in Guias de Ensino, Leitura na 1ª série de Magdala Lisboa Bacha.

entrevista cedida por Maria Alice Barroso, diretora do INL[3] nos anos 1970 a 1974, afirmou que havia uma grande quantidade de livros enviados pelas editoras ao órgão. No entanto, dos textos que eram aprovados, apenas 10% eram considerados razoáveis pela avaliação dos especialistas. Mencionou, ainda, o caso de uma distribuidora que só sobreviveu enquanto o programa funcionava, além do fato de terem sido encontradas "caixas e caixas de livros didáticos com catálogos de telefone dentro para justificar o peso e o número de material a ser distribuído, favorecendo as transportadoras" (p. 56).

Entre os diversos tipos de livros que a Colted previa para distribuição destacavam-se: "coleções de livros, obras de referência, livros de consulta para o professor, livros–texto para professores, livros informativos para alunos, livros–textos no campo da educação e literatura infantil" (Oliveira, 1984, p.61). Contudo, a Comissão foi extinta pelo Decreto nº 68.728 de 9 de junho de 1971, um pouco depois de o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, ter constituído por meio da Portaria nº 6, em 5 de março de 1971, a Comissão de Inquérito encarregada de apurar irregularidades ocorridas.

O projeto, diante de tal resolução, foi transferido para o INL, assim como o pessoal, acervo e outros recursos financeiros. Desde 1968, conforme o Decreto Lei 62.239, o Serviço Nacional de Bibliotecas foi incorporado ao instituto, que ficou responsável pela Coordenação da Política Nacional de Bibliotecas, tendo como meta prioritária a Biblioteca Pública. Em 1970, o Instituto recebeu a responsabilidade de assumir a direção e o controle do projeto do livro didático, por meio da portaria de nº 35 de 11 de março de 1970. O Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, determinou que os recursos de Instituto Nacional do Livro destinados a aquisição de obras para doações a bibliotecas sediadas em todo o território nacional fossem integralmente aplicados em co-edições entre o INL e editores nacionais, mediante convênio objetivando o barateamento do preço do livro.

---

[3] O Instituto Nacional do Livro - INL, criado em dezembro de 1937 por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, era um dos órgãos competentes para incentivar a produção de livros por meio da co-edição de títulos. Da mesma forma, autorizava ou não a utilização de obras já existentes no mercado. Dentre suas atribuições estava a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e, finalmente, a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas.

Decreto-lei nº93 de 21 de dezembro de 1937. Rio de Janeiro (RJ). (Arquivo Nacional/CDE/SDE, Decretos-Leis) Acesso eletrônico: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_pop_adeduin4.htm. Acesso em 12/12/2008.

No Boletim Informativo, a FNLIJ mostrava-se aliada ao Estado neste empreendimento, firmando convênio para ajudar na difusão do livro infantil. O Estado, portanto, não estava disposto apenas a promover o livro didático, mas preocupava-se também com a disseminação da literatura infantil.

> Lembramos aos autores que devam procurar interessar uma editora no seu texto a fim de que essa editora proponha ao INL a co-edição apresentando como consta da Portaria todos os dados referentes ao custo da edição.
> No campo da literatura infantil estão programadas para este ano duas co-edições: *Entrou por uma porta e saiu pela outra*, de Maria Mazzetti (Prêmio Viriato Correia de 1969) e *Aventuras do Menino Chico de Assis*, de Luis Jardim.
> Em 1970 foram co-editados os seguintes livros: *Literatura Oral para a Infância e Juventude*, de Henriqueta Lisboa; *o Saci* de Monteiro Lobato, viagem ao céu, do mesmo autor e A caminho do espaço de Margarida Ottoni.
> No dia 16 de dezembro de 1970 o INL e a FNLIJ firmaram convênio objetivando a incrementação da produção e propaganda do livro infantil brasileiro através de promoções de estímulos aos autores e ilustradores para o seu aprimoramento. Por este convênio a FNLIJ se obriga a realizar feiras do livro infantil e juvenil e a divulgar através do seu boletim informativo notícias de interesse no campo da literatura infantil.
> (FNLIJ, 1970, nº 09, pp. 31-32)

No Boletim Informativo nº 17, de março de 1972, a diretora do INL, Maria Alice Barroso, ganha espaço no periódico para defender a resolução de Jarbas Passarinho de patrocinar exclusivamente obras de autores nacionais. A diretora revela o volume das tiragens e a disparidade de custo entre produzir o impresso nacional e estrangeiro. Em suas palavras:

> Co- edição trata-se do investimento comum que o INL mais editora particular fazem na edição de determinado título assegurando uma tiragem mínima de 5000 exemplares para o livro, dos quais o INL fica, pelo menos, com 2000 exemplares, que são enviados às bibliotecas e salas de leitura brasileiras. Os restantes, 3000 exemplares, são comercializados nas livrarias, a preços rebaixados em cerca de 40%, (preços esses fixados na quarta capa.) Quando o Ministro Passarinho teve esta atitude radical- o Instituto só coeditará autores brasileiros! É porque uma situação extremamente radical (se é que me posso assim exprimir) também existia; o baixo preço do fotolito estrangeiro havia praticamente assassinado a literatura infantil brasileira, que estagnava há quase 30 anos passados. (FNLIJ, 1972, nº17, pp. 04-05)

Esses dados são corroborados no levantamento de Ruth Vilela em 1970. Dos 280 títulos infanto-juvenis publicados no ano de 1969, de autores brasileiros, 30 são novos lançamentos, e 25 são reedições de obras já conhecidas. Esse total de 55 títulos corresponde a 20% das publicações para a infância. Os 80% restantes são obras estrangeiras traduzidas, e só em 22 títulos há menção de ser a primeira edição em língua

portuguesa. Há alguns livros não são computados por tratar-se de álbuns para colorir. (FNLIJ, 1970, nº11)

Com o intuito de reverter esse quadro, o INL se encarregou da co-edição de livros didáticos e obras literárias[4]. Um exemplo foi o Projeto Especial de Literatura Infanto-Juvenil, de 1973, que promoveu a co-edição de 72 títulos numa tiragem total de 1.271.000 de exemplares. No entanto, houve casos em que a co-edição era cobrada pelo mesmo preço do livro comum, provocando desgaste para o projeto e para a Instituição.

O INL se responsabilizou, também, pela formação de recursos humanos. Por meio de 21 cursos foram treinadas 450 pessoas para exercer a função de auxiliar de biblioteca. A partir de 1975, os cursos incorporaram-se ao Programas de Bibliotecas. Paralelamente, o Instituto preparou dois projetos:

- Projeto Global Diferenciado de Educação (para a região Transamazônica)
- Projeto-Piloto para o desenvolvimento de bibliotecas públicas integradas em programas de educação de adultos e alfabetização no interior (para o estado de Pernambuco, com assessoramento técnico da UNESCO).

De acordo com o comunicado da FNLIJ em seu periódico, cerca de 2000 municípios tinham convênio e recebiam doações de livros e assistência técnica para manutenção dos serviços de biblioteca pública ou sala-de-leitura. A contrapartida do município era oferecer o local, instalações, pessoal e destinar, no mínimo, dez salários mínimos anualmente, para aquisição de obras de referência ou de livros não co-editados pelo INL. (FNLIJ, 1977, nº 37, p. 31)

A partir de 1974, a redefinição do Programa do livro didático cabe a FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar, criada em 1956, como Campanha Nacional de Material Escolar, para prover os alunos carentes com material de papelaria barato. Em outras palavras, uma fundação que se restringia à distribuição do material escolar, a qual agora absorveria todo o volume que a distribuição do livro didático requereria. O Decreto-Lei nº 77.107 de 4 de fevereiro de 1976 transferia para essa instituição a competência sobre a edição e distribuição de livros-textos e, até mesmo, a realização do Programa do Livro Didático.

Segundo Hallewell (1985) esta medida de barateamento das edições atrapalhava o mercado livreiro que já vinha concorrendo com os preços dos livros didáticos, Atlas, dicionários e outros livros que eram vendidos em postos destas

---

[4] O livro infantil *A fada que tinha idéias,* de Fernanda Lopes de Almeida, foi publicado neste mesmo ano pela Editora Bonde em parceria com o INL/MEC.

instituições governamentais. Hallewell salienta que os livreiros também queixavam-se da livre escolha de livros didáticos que os levavam a guardar gigantescos estoques sem a certeza de que seriam consumidos. Apesar das queixas, é indiscutível, entretanto, que os projetos do governo federal de compra de livros favoreciam (e muito) o mercado editorial.

A FENAME firmou convênio com as Secretarias Estaduais de Educação e o empenho das editoras foi concentrado nesses órgãos. Foram eles que selecionaram os títulos adotados, além de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Dentre os membros da comissão, contou-se com a participação de representantes do Conselho Estadual de Educação, das equipes de currículo e supervisão, dos professores de 1º grau e de professores de ensino superior.

O órgão, assim como a Colted, previa a organização de um sistema próprio de controle para centralizar os pedidos das Secretarias Estaduais de Educação e de bibliotecas escolares, a fim de determinar, nas ocasiões próprias, as aquisições em grande escala, de livros adotados pelas escolas. Filgueiras (2009, p.05) explica como funcionava essa tramitação:

> Com a criação da Colted, a avaliação dos livros escolares passou a ser realizada por esse órgão. Era responsabilidade do MEC, via Colted, elaborar um levantamento, com a colaboração da SNEL, dos livros disponíveis nos diversos níveis educacionais, buscando-se analisar suas deficiências e carências. Sendo assim, foi criado o MEC o Grupo de Trabalho de Avaliação de Livros Didáticos, coordenado pela professora Elza Nascimento Alves. Cada estado da Federação passaria a ter também uma comissão técnica relativa aos livros didáticos - as Celteds (Comissões Estaduais do Livro Técnico e do Livro Didático).

Conclui-se, então, que apesar de esses órgãos de caráter federal serem incumbidos da política do Livro Didático, o papel de seleção e promoção do livro infantil também ficava a cargo dos órgãos estaduais. Em São Paulo, destacavam-se, nos anos 70, a Equipe Técnica do Livro e Material Didático – ETLMD e a FLE – Fundação para o livro escolar. Entre os órgãos coordenadores dessas ações estão a CERHUPE – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Profº Laerte Ramos de Carvalho –, e posteriormente, a CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas.

1.2 - São Paulo

A Constituição de 1967 no artigo 13 trata da autonomia dos Estados no que tange à elaboração de leis:

> Art. 13. Os Estados organizar-se-ão e reger-se-ão pelas Constituições e leis que adotarem, respeitados, dentre outros princípios estabelecidos nesta Constituição, os seguintes:
> §1º Aos Estados são conferidos todos os poderes que, explicita ou implicitamente, não lhe sejam vedados por esta Constituição.

Segundo a Constituição de 67, os Estados têm liberdade para se auto-organizarem, por meio da elaboração das Constituições Estaduais, que não podem contrariar os princípios previstos na Constituição Federal, ato legislativo de maior hierarquia no sistema judicial brasileiro. O caso de São Paulo é particular por ter sido pioneiro em vários aspectos no que tange à propagação e modernização do ensino no Brasil. O estado foi o primeiro a assumir a forma mais acabada da proposta de grupos escolares, após intenso debate em torno da constituição de espaços dedicados ao ensino e da fixação de tempos de permanência na escola durante a segunda metade do século XVIII e início do XIX . (Faria Filho e Vidal, 2000).

Nos anos 30, Hilsdorf (2007) aponta outra particularidade: uma certa independência ou "desobediência" por parte do legislativo paulista em acatar a política educacional federal de disseminação de escolas . Os deputados estaduais agiam de forma "conservadora e disfuncional ao ponto de vista da racionalidade pedagógica, que era uma das marcas dos educadores pautados pela Escola Nova." (p. 111) As ações paulistas situaram-se nas possibilidades de matrículas nas escolas públicas tradicionais dos ginásios e normais das pequenas cidades, mas não na zona rural, como queria a legislação nacional. O ensino técnico, tão enfatizado pelos escritos federais, foi de menor interesse entre os legisladores paulistas talvez por ser mais oneroso. O objetivo era criar pelos menos um estabelecimento oficial em todos os municípios mesmo que as conclusões do curso primário não alcançassem o número mínimo estipulado pela lei. A criação das escolas se dava nas épocas que precediam as eleições e os paulistas procuravam as escolas públicas e gratuitas para ingressar nas carreiras do funcionalismo público, do magistério e da administração privada em busca de ascensão social.

Segundo Marília Sposito (1984), na São Paulo dos anos 1940 era recorrente a luta das classes populares por uma maior democratização do ensino, sobretudo o secundário. O número de escolas, que eram apenas três naquele ano,

multiplicaram-se; e na década de 70 atingiram mais de quatrocentos estabelecimentos. O ensino primário também acompanhava esse processo: "em 1969, para todo o Estado de São Paulo, a matrícula geral nas escolas primárias, já ascendia a cerca de 95% da procura potencial estimada." (p. 21)

O aumento do número de construções escolares estava em conformidade com as disposições da Constituição de 1967, de garantir o ensino primário a todos. Para os anos de 1971-1974 o Ministério da Educação e Cultura, em conformidade com as predisposições da Lei 5692/71 - de instituição de um curso único, seriado, obrigatório e gratuito de oito anos de duração para os estudantes do primeiro grau - promulgou o *Plano Setorial de Educação e Cultura,* o qual previa a eliminação, possivelmente ainda na década de 1970, do analfabetismo de adolescentes e adultos, especialmente na faixa de 15 e 35 anos. No bojo desta mesma discussão, para os anos de 1970 e 1971, o governador de São Paulo, Roberto Costa de Abreu Sodré, promulgou o Plano Estadual de Educação[5] que atendia as predisposições da Constituição de 1967 e almejava a extensão do ensino ao maior número de indivíduos, efetivando a obrigação da escola primária às crianças de 7 a 14 anos. Era meta, também,

> Prover, adequadamente, de serviços de ensino e de assistência escolar, as várias áreas do território estadual, de forma a promover-lhes a expansão social, econômica e cultural e a garantir a igualdade de oportunidades educacionais a toda a população; (São Paulo (estado) Governo, *Plano estadual de educação,*1970, Seção A, item 1,b)

A assistência escolar proferida pelo *Plano* dizia respeito, também, ao material escolar, como nota-se no capítulo VI – Da Assistência Social Escolar:

> Artigo 67 – Incumbe à Secretaria da Educação prover, orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social escolar, no tocante às clínicas médico-odontológicas, ao transporte escolar, às cooperativas de material escolar, à alimentação escolar e outros. (São Paulo (estado) Governo, 1970, *Plano estadual de educação.*)

O material escolar referido no artigo pode ser entendido como, entre outros materiais, a aquisição de livros didáticos restrito às populações carentes. Neste caso, não há indicação de amparo à compra do livro infantil. O Plano trata da criação e manutenção de parques infantis e do auxílio na introdução de componentes audiovisuais

---

5 Aprovado pelo Decreto nº 52.312 de 7/10/1969

- o rádio e a televisão - nas salas de aula como recurso de alfabetização, contraditoriamente, a literatura não é mencionada. Embora uma das grandes preocupações do Plano seja a eliminação do analfabetismo não se encontra referência sobre a criação de bibliotecas, ou até mesmo a assistência a bibliotecas existentes.

Entretanto a aquisição de livros era uma das pretensões da FLE-Fundação para o livro escolar, instituída em 1962:

> Artigo 2º - A "Fundação para o Livro Escolar" terá as seguintes finalidades precípuas:
> I - edição de obras didáticas, de preferência obras de referência (dicionários, atlas e outras), mediante contratos industriais com empresas especializadas;
> II - aquisição, diretamente das empresas editoras, de livros didáticos, de acordo com levantamento dos livros adotados;
> III - venda, a preço módico, de livros de sua edição ou adquiridos, por intermédio dos órgãos da Secretaria da Educação, por instituições auxiliares da Escola ou pela própria Fundação;
> IV - instituição de concursos ou de prêmios para autores de livros didáticos;
> V - promoção de pesquisas e de estudos sobre livro didático, encarados nos seus aspectos pedagógicos, econômicos e comerciais (Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, Lei Nº 7.251, de 24 de outubro de 1962)

A FLE não se limitou apenas ao âmbito do livro didático. Segundo Carvalho (1991), as atividades da fundação se estendiam desde a manutenção de livrarias para comercialização de títulos educativos ao auxílio na implantação de bibliotecas públicas municipais. Ela atuava mais como mediadora dos programas do MEC e como divulgadora das editoras, uma vez que promovia e comercializava os livros para várias prefeituras da cidade, que investiam em bibliotecas municipais. Sobre o acervo dessas bibliotecas pode-se induzir, então, que uma grande parte era constituída de livros de literatura infanto-juvenil, que por sua vez deveriam ser selecionados e adquiridos por uma equipe interna da instituição ou seguiam as listas de seleção da Colted/INL. De qualquer modo, essas instituições, tanto em terreno federal como estadual, promoviam o mercado do livro didático que levava consigo uma nova mercadoria: o livro infantil.

Na verdade, as ações previstas para a FLE já eram realizadas pela Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivos Escolares (Celdude). Todo início de ano, a Celdude publicava no Diário Oficial a lista de livros didáticos indicados para uso em sala de aula no ensino primário e ginasial[6]. Em fevereiro de 1970, a lista publicada, curiosamente, não é formada por títulos de livros-texto ou didáticos, como era feito nos anos anteriores, mas sim por livros indicados para leitura

---

[6] Diário Oficial de 20 de fevereiro de 1970, página 32.

suplementar no ensino pré-primário e primário. Os livros de leitura suplementar a que a Comissão se refere são os de literatura infantil. No comunicado do nº22-69[7] a Comissão explica o motivo dessa modificação:

> A Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivos Escolares (CELDUDE) no corrente exercício, tendo recebido e apreciado um grande número de obras de leitura suplementar para os cursos do primário e médio, resolveu retirar da relação oficial de obras didáticas os livros de classe e de leitura complementar todas as indicações feitas para biblioteca e publicar, em separado, uma relação específica, que sirva de orientação a programação das leituras recomendadas pelos professores das diversas áreas. Certamente nesta relação não se esgotará o acervo de que podem dispor os professores, mas se procurará orientá-los sobre a adequação dos livros às faixas de idades. (Resolução 22-69, D. O. de 26/11/1969, p. 34)

A seleção de livros apresentada não foi realizada para fomentar o acervo de bibliotecas, e sim para utilização do professor em sala de aula. A explicação fornecida para o favorecimento da publicação de uma lista de leitura suplementar – isto é, de literatura infantil – em detrimento das obras didáticas é a grande quantidade de obras que a Comissão recebeu para apreciação, que pode ser entendida pelo crescimento da demanda de livros infantis, e, também, por uma tentativa de mudança na estrutura da aula de Língua Pátria para o 1º grau.

Com efeito, o livro-texto é composto de textos correspondentes à série em que o aluno se encontra, organizados de maneira que o professor consiga introduzir na aula, pois já vêm com um *tempo* pré-estabelecido – primeiro lê-se o texto, que geralmente é colocado em uma página do livro, e em seguida resolve-se as questões do texto. O livro de literatura infantil não apresenta as mesmas proporções do livro-texto, porém, também é prescrito para determinada idade ou série e, embora não possua "obrigatoriedade" de padrão de aula na sua composição, é concebido pelos editores para que se assemelhe ao máximo a essa estrutura.

Lourenço Filho esboça em artigo de 1972 as estratégias de editoras do Brasil para lançar coleções ou séries reunindo obras com mesmas características de nível de vocabulário, estilo, extensão do texto e trato dos temas preferidos para enquadrar o livro infantil em um mercado:

> Quando pessoas adultas tenham de escolher livros recreativos para si mesmos, via de regra guiam-se pelo nome dos autores, e só subsidiariamente pelos títulos dos volumes. Quando tenham, porém de adquiri-los para crianças, seguem outro caminho.

---

[7] Publicado no Diário Oficial de 26 de novembro de 1969, página 34.

> De modo geral, nesse caso, partem de séries ou coleções, em que se tenham reunido obras, tal seja aí o nível do vocabulário e estilo, a extensão do texto e trato de temas preferidos, segundo as fases de desenvolvimento mental e social. E, quando as crianças, por si mesmas, possam escolher, também elas, se um pouco mais experientes, guiam-se pelas "séries".
> Essa conduta (...) também é adotada pelos mestres, livreiros e bibliotecários. Se um pai ou parente consulta uma dessas pessoas, começará ela por perguntar em que idade andará o pequeno leitor em perspectiva.(FNLIJ, 1972, nº38)

Os editores ao classificarem os livros em séries e coleções por faixa etária, temas e vocabulário tomam por base, também, o desenvolvimento escolar da criança. Daí infere-se que este livro possa ser elaborado tal qual um livro-texto de leitura produzido para tal mercado. Para isso, o editor, do mesmo modo, se espelha nas prescrições institucionais quando órgãos do governo ou mediadores de cultura apresentam seus critérios para escolha dos livros escolares.

A Celdude no Diário Oficial de 1970 fixou a sua representação sobre os diferentes tipos de livros utilizados em sala de aula e esclarece o que entende por livro didático, livro de classe, livro de leitura complementar e livro de leitura suplementar:

> Livro Didático
> Na definição consagrada pela legislação brasileira, livro didático e o livro de leitura em classe e o compendio é o livro que contem total ou parcialmente a matéria constante do programa (...)
>
> 1 - Livro de classe compreende o livro de leitura em classe e o compêndio que professor adota
> 2 - Leitura complementar - compreende em livros de leitura em classe e os compêndios que o professor indica como bibliografia total ou parcial do programa constitui a biblioteca de classe
> 3 - Leitura suplementar compreende os livros de literatura e de ciências, em que o aluno encontra subsídios para o trabalho escolar constitui, a rigor, a biblioteca da escola (Resolução 22-69, D. O. de 26/11/1969, p. 34)

Esta resolução possibilita o uso de vários livros em uma mesma aula, e por muitas vezes com o aquele objetivo. Nota-se, aqui, como apontam Hébrard e Chartier (1995) a nítida separação entre a leitura de aprendizagem e a leitura de formação. A primeira apóia-se na lição oral, na feitura de exercícios. A segunda dá acesso ao universo cultural dos textos por meio da bibliografia complementar e suplementar. Abandonava-se a idéia do livro único e o uso de diversos livros leva a divisão do tempo escolar. O professor que recebe essas instruções é levado a utilizar os livros em sala de aula da mesma maneira que o documento indica. Portanto, o primeiro

momento da aula seria o da leitura e gramática; em seqüência, a discussão de algum tema com base na leitura complementar; e, por último, o aprimoramento da leitura com o uso do livro de literatura infantil.

A classificação dos materiais impressos por ambas agências, estadual e federal, configuram uma clara prescrição, não somente dos livros, mas do próprio tempo escolar:

> Una de las modalidades temporales es el tiempo escolar, un tiempo también diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; um tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, em suma, cultural y pedagógica; um "hecho cultural". El tiempo escolar – como el espacio y el discurso escolares – no es, por tanto, un simple esquema formal o uma estructura neutra en la que se vacia la educacón, sino uma secuencia, curso o sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los rocesos y acciones educativas, el quehacer escolar; um tiempo que fefeja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, um tiempo a interiorizar y aprender.
> El tiempo escolar es pues, a La vez, un tiempo personal y un tiempo institucional y organizativo. Pr uma parte, há llegado a ser, desde esta doble perspectiva, uno de los instrumentos más poderosos para generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícita las ideas de meta y futuro. (Viñao Frago, 1995, p. 72)

O que Viñao Frago mostra é que a consciência de um tempo escolar sempre regulado e ocupado é uma das características consubstanciais da instituição escolar. Entendendo o pensamento educacional, as normas institucionais, as práticas cotidianas e como elas se entrelaçam (ou não) é que se consegue identificar a diversidade de práticas e a tripla natureza da distribuição do trabalho escolar como meio disciplinador, mecanismo de organização, racionalidade curricular e instrumento de controle externo. A divisão do trabalho escolar assume, desta forma, aspecto condicionado e condicionante da cultura escolar.

1.3 - O Programa Curricular do Ensino Primário de São Paulo (1969)

Em 1967, inicia-se um esforço da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por parte do Departamento do Ensino Primário para elaboração de um projeto de reestruturação do currículo das escolas primárias e secundárias. O currículo vigente datava de 1947, e segundo o Relatório da Chefia do Ensino Primário (1967), passaram-se vinte anos sem que alguma modificação efetiva fosse feita. Previa-se no novo

documento a ser elaborado a alteração em toda a estrutura do ensino primário, desde seu conceito, objetivos, seriação, horários e férias, além da reconsideração do conteúdo programático, que deveria ser *realista, singelo e objetivo*. Queria-se também o acolhimento do progresso da ciência da educação; dos estudos e experiências nacionais. E, finalmente, uma educação vinculada ao conceito de escolaridade primária resultante de um ideal brasileiro. Segundo o *Programa*, a finalidade do ensino primário tinha "por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social." (São Paulo, Departamento de Educação, 1969, Artigo 25)

O Programa da Escola Primária (São Paulo, Departamento de Educação, 1969) foi desenvolvido por uma equipe montada pela Chefia do Ensino Primário[8] com objetivos de fazer com que os alunos deste nível aprendessem a "ler, escrever e calcular com precisão e desembaraço". Com essas intenções, a leitura torna-se uma das prioridades, e o ensino da Língua Pátria requer mais atenção:

> Objetivos da língua pátria:
> -Levar a criança a expressar precisa e corretamente suas idéias
> -Favorecer o enriquecimento do vocabulário e seu uso de forma fluente e significativa
> -Desenvolver as técnicas específicas da linguagem: ouvir, falar, ler e escrever como veículo de -integração ao meio social – os recursos têm validade: desde completar ou formar orações, reproduzir até compor estórias. O bom ensino da Língua Pátria é o bom ensino de leitura integral e de composição plena. (p. 04)

É um engano, contudo, presumir que a valorização da Língua Pátria no programa primário se restrinja a problemas epistemológicos ou didáticos. Circe Bittencourt (1998) trata da história das disciplinas escolares articuladas ao papel político

---

[8] A estrutura da Secretaria da Educação obedecia a seguinte hierarquia: O Secretário, Antônio Barros de Ulhôa Cintra, o Diretor-Geral do Departamento de Educação: José-Mário Pires Azanha e a Chefia do Ensino Primário: Cândido de Oliveira.

A equipe chefiada por Cândido de Oliveira contava com a assessoria de Eneisa Moreno Maff e Maria Isabel Morais Pitombo e os seguintes membros:

Assistência Técnica do Ensino Rural – José Vieira da Silva
Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Professor Queiros Filho – Gilda César Nogueira de Lima
Delegacias do Ensino Elementar – Vicente Minicucci
Departamento de Educação Física e Esportes – Vera Cintra
Grupo escolar experimental Dr. Edmundo de Carvalho – Isabel Franchi Cappelletti
Grupo de estudos do ensino da matemática – Manhuccia Perelberg Liberman
Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e cultura – Maria-Julieta Sebastiani Ormastroni
Serviço de expansão cultural – Elisiário Rodrigues de Sousa
Serviço de Saúde Escolar – Lúcia Marques Leite
Setor de Orientação Pedagógica – Margarida-Maria de Sousa Campos Pires

que cada um dos saberes desempenha ou pretende desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. "Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder." (p. 10). A autora afirma que o momento, no debate do sistema educacional brasileiro, era de repensar o papel da escola e suas especificidades como espaço de produção de saber e não mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente. Essa idéia era presente nos debates acerca do pensamento educacional brasileiro que em muito era influenciado pelas idéias da pedagogia ativa de Piaget.

Os escritos de Piaget foram traduzidos para o português e também surgiram traduções dos comentaristas estrangeiros e de pedagogos que buscavam aplicar as teorias da psicologia e da epistemologia genética deste pensador a campos específicos da educação. "A integração ao meio social" presente no documento oficial partia do pensamento piagetiano o qual dizia que o conhecimento do indivíduo resulta de interações produzidas entre os próprios sujeitos e os objetos dependentes e complementares entre si. Diz ainda que a interação não se dá a partir da percepção, e sim da ação. As instruções redigidas por Cândido de Oliveira confirmam o sucesso das pedagogias "ativas" em São Paulo e o ensino da leitura foi tido como ponto de partida para o seu emprego.

1.4 - O ensino da leitura e o livro-texto

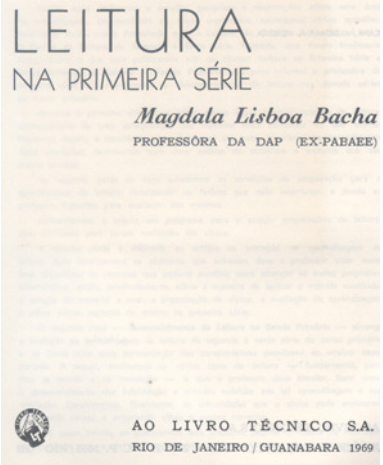
O Programa classificava a leitura em dois tipos: a recreativa, a leitura como prazer; e a informativa, a leitura como aquisição de conhecimentos que seriam ensinadas por meio dos seguintes recursos: pré-livro, livro-cartilha ou cartilha e livro básico.

A indicação do uso seqüencial dos livros decorre da apropriação das idéias contidas num manual sobre o ensino da leitura de Magdala Bacha[9] (1969), então professora da PABAEE – Programa Brasileiro Americano de Assistência ao Ensino Elementar. O livro, influenciado pelas idéias da educadora norte-americana, Miss Luella

[9] A autora é mencionada como bibliografia consultada e é citada no próprio texto do documento.

Keithahn[10], era fruto de "estudos, pesquisas e observações" do programa de treinamento dos professores acerca da aprendizagem da leitura[11]. Essas idéias divulgadas por meio dos próprios documentos oficiais comprovam a estreita ligação dos tecnicistas norte-americanos com o ensino no Brasil.

O livro de Bacha (1969) foi publicado pela Editora Ao livro Técnico S. A., do Rio de Janeiro, e pertencia a uma coleção denominada "Educação Primária", com onze publicações destinadas aos professores e alunos, sendo que na contracapa o leitor se deparava com a seguinte informação: "Leitura na primeira série – Educação Primária – Guias de Ensino". Diante desse dado, não é estranho dizer que o livro funcionava como um guia próprio de ensino, incluindo indicações de livros-textos ou livros infantis a serem utilizados na sala de aula pelos professores acompanhados de sugestões de atividades. Na relação de livros indicados, encontrava-se uma série da mesma editora, *Cadernos de Linguagem*, que abrangem três livros de própria autoria de Magdala Bacha, publicados pela Editora Agir.



1.3 -Figura - Capa do livro de Magdala Bacha, *Leitura na primeira série.* Editado pela Ao Livro Técnico em 1969. Nota-se abaixo do nome da autora a indicação: Professora da DAP (EX-PABAEE)

---

[10] Sobre isto ver: WARDE, Miriam. 1986. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. at al. *Educação e transição democrática.* 4º Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

[11] "O PABAEE contava com um diretor técnico americano e um brasileiro e atuava nas áreas de Aritmética, Ciências Naturais, Currículo-Supervisão, Estudos Sociais, Linguagem, Psicologia, Pré-Primário e Biblioteca. O pesquisador José Nilo Tavares, em artigo ("Educação e Imperialismo no Brasil") publicado na revista **Educação & Sociedade**, registrou que as atividades eram desenvolvidas por "professores brasileiros e americanos, cabendo aos últimos a contribuição de idéias, experiências e orientação técnica". Aos brasileiros cabia a execução. Em cinco anos, o PABAEE treinou 832 professoras brasileiras, 24 paraguaias e oito venezuelanas, editou 34 livros – num total de 113.500 exemplares -, e levou para cursos nos Estados Unidos 300 professores brasileiros e 50 administradores educacionais." CARVALHO,Jorge. *Pabaee e a aliança para o progresso*. Site: http://jorge.carvalho.zip.net/arch2007-03-18_2007-03-24.html. Acesso eletrônico em 17/11/2008.

A indicação do uso do pré-livro prescrita no documento institucional é retirada do manual de Bacha em um capítulo separado somente para seu uso em classe, mas que também traz à luz as características que esse tipo de impresso deve possuir para ser selecionado pelo professor.

O pré-livro é um dispositivo utilizado pelo professor na sala de aula para introdução da leitura, sobretudo no processo de alfabetização. Logo, é um livro de histórias infantis composto de, cartazes, manual do professor e livro de exercícios. Além disso, deve ter a seguinte forma:

> **Quanto ao Conteúdo** – O enredo deve estar de acordo com a realidade e apresentar fatos que verdadeiramente poderiam acontecer, fatos que as crianças possam compreender e viver à medida que lêem, (...) Para facilitar a aprendizagem é interessante que o pré-livro conste não apenas de uma história, mas de várias, acontecidas com as mesmas personagens principais – que devem ser crianças de ambos os sexos e da mesma idade dos leitores (...)
> **Quanto à forma** – nos bons pré-livros o vocabulário é controlado e apresentado progressivamente.
> **Quanto às ilustrações** – As ilustrações (...) devem estar presentes em todas as páginas. (BACHA, 1969, pp. 131-132)

O livro intermediário tinha as mesmas características técnicas do pré-livro, com indicação na capa *leitura intermediária* e indicação do nível correspondente. Porém, difere do pré-livro, na medida em que vem com um vocabulário maior, ou como a autora define, com "um maior número de palavras novas aparece em cada página relacionadas às experiências infantis." (Bacha, 1969, p. 236).

As prescrições para o "bom pré-livro" já fornecem indícios de como seria o livro de literatura infantil ideal, assim como o livro-cartilha e o livro básico bem como os seus objetivos. Outras prescrições a respeito do "bom" pré-livro ou livro de leitura circulavam por outras estâncias que se preocupavam com o hábito de ler entre os jovens e a promoção do livro destinado as crianças.

A FNLIJ em seu Boletim Informativo traz o trabalho que a professora Alaíde Lisboa de Oliveira apresentou no XIII Congresso sobre Literatura Infantil, em Nice, sobre o livro de leitura para criança e adolescente. O texto discorre sobre a forma e a finalidade de um livro de leitura e o seu tom é marcado pelo uso do material em sala de aula.

> Não importa que todos os textos não sejam assimilados e vividos por todos os alunos: basta que cada aluno possa desenvolver-se de acordo com suas possibilidades; deve haver campo de escolha para os mais dotados e para os menos dotados.

> Devemos graduar as lições num crescendo de dificuldades, tendo em vista os próprios textos. (...) O professor não precisa ater-se à ordem do livro e nem mesmo é aconselhável que o faça. A adaptação às experiências prévias de cada turma e de cada aluno é trabalho delicado do professor. (FNLIJ, 1972, nº17, p. 08)

A prescrição do uso do livro de leitura na escola, embora dê ao professor uma pequena autonomia no que refere à ordem dos textos a serem utilizados, não permite a mesma ação em relação aos conteúdos. A autora preza pelos textos morais e cristãos que elevem a "comunicação intelectual e emocional, em que a relação de conteúdo e forma traduz sentimentos, ideais, graça, beleza, em toda a simplicidade e pureza de expressão." (FNLIJ, 1969, nº17, p. 08).

Se os livros de leitura devem atentar para esses objetivos, uma maneira de fazê-lo é por meio dos textos cristãos:

> Incluem-se textos profundamente cristãos; o laicismo exagerado que corta todas as antenas de religiosidade como que mutila a criatura humana que tem sido, através dos tempos, realmente religiosa. Dêem-se às crianças e aos adolescentes os trechos do Evangelho, mensagem de sabedoria que move e comove não apenas os católicos, não apenas os essencialmente cristãos mas, ainda, todos aqueles que valorizam o que cada homem tem de humano. As Sagradas Escrituras têm sido a força de grandes povos através do tempo. (FNLIJ, 1972, nº17, p. 09)

Nota-se, aqui, um retorno àquela literatura do início do século XX. A literatura com objetivos moralizantes, justamente o "lugar" da autora neste cenário. Na época, Alaíde Lisboa era professora da Universidade Federal de Minas Gerais no curso de Pedagogia, também ex-vereadora de Belo Horizonte e autora de clássicos infantis publicados desde o final da década de 30. Entre os livros publicados, está a renomada coleção *A bonequinha preta* - impresso utilizado nas salas de aula com objetivo de discutir com as crianças o preconceito racial. Segundo Nelly N. Coelho (1981), a autora participa do movimento modernista da literatura infantil, preocupada com os novos métodos de leitura, realizou produções "ingênuas" e "lúdicas". Partindo de situações familiares suas histórias transmitiam "lições de vida".

Figura 1.4 - Capa do Livro de Alaíde Lisboa. 13 e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1957. A 1a. edição é de 1938, pela Francisco Alves.

A mensagem da moral cristã presente no discurso de Alaíde Lisboa refletia uma posição da FNLIJ do momento. A instituição tinha estreitas ligações com entidades católicas internacionais. No *Boletim* nº 06 de 1969, a propaganda da "nova literatura" estava presente. O texto de abertura "Nova Literatura Infantil" abordava o documento publicado pela Comissão de Imprensa e Literatura Infantil do Bureau Internacional Católico da Infância de Genebra. O documento cercava os problemas do livro infantil no mundo moderno, onde os métodos de comunicação em massa ocupavam o lugar que antes era da literatura. Reforçava o papel do livro infantil que é de recreação, educacional e cultural, mas atentava, da mesma forma, sobre a qualidade desta literatura que devia seguir alguns critérios. Assim, o "Bureau formula, em sua "Carta", uma série de recomendações a autores, editores, bibliotecários, professores e pais." (p. 06)

> -atenção para mentalidade infantil
> -adaptação à idade da criança
> -qualidades intrínsecas do livro infantil: (...)suas qualidades recreativas podem permanecer primordiais, mas seu âmbito educacional depende de certo número de fatores. Recomendam objetividade de informação: os livros podem transmitir determinada quantidade de conhecimento (...) (p. 07)

Os objetivos desta nova literatura eram claros e precisos, e mais, não concerniam apenas o âmbito nacional. O que a Fundação entendia e esperava da nova literatura infantil estava calcado em preceitos e idéias discutidas internacionalmente. O texto de Valdemar Cavalcanti, antes de apresentado o *Boletim*, foi publicado no impresso "O jornal", em outubro de 1969, o que significa que essas idéias circulavam não apenas nas agências que cuidam da literatura infantil. As recomendações da Carta de Genebra foram dirigidas aos editores, vendedores de livros, bibliotecários e responsáveis pela educação no Brasil, uma vez que o documento foi veiculado por diferentes meios de comunicação.

Este documento ainda crítica a dimensão exclusivamente moralizante dos livros infantis. Segundo a Carta de Genebra, a nova literatura, deve prezar pela disponibilização de informações e conhecimentos, e a moral cristã também é reverenciada, desde que não produza uma falsa imagem:

> É importante que os livros infantis nutram nas crianças um sentimento de respeito e dignidade pela pessoa humana, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos

> Humanos, e especialmente nesses dias, despertar os jovens para os valores sociais: um sentimento de civismo, justiça, paz, liberdade e solidariedade.
> No que respeita à inspiração religiosa, o Bureau observa que muitos livros infantis não possuem qualquer dimensão religiosa: devem ser considerados em seu devido lugar, desde que não afastem a criança das descobertas espirituais ou dos valores do Cristianismo. (...)
> Deve-se cuidar para que esses livros mostrem tal mensagem não sob uma falsa imagem, que é exclusivamente moralizante, mas como uma verdadeira cristandade ligada aos nossos conhecimentos científicos e técnicos, ao progresso social e cultural (p. 08).

Segundo Hébrard e Chartier (1995), as editoras de influência católica têm a intenção de fixar nas crianças o universo dos valores cristãos. Para isso, apresentam nas suas leituras referências religiosas como algo natural. Estes autores recrutam a maior parte de seus leitores nas crianças que freqüentam a escola, para quem ler é algo tão natural quanto falar ou brincar. E se as crianças procuram as edições mais ilustradas, que a princípio seriam condenáveis, nos anos 60 e 70, as editoras investem nos textos bíblicos ilustrados. Ainda que as recomendações das autoras falem claramente de leitura das Sagradas Escrituras, outras sugestões aconselham leituras de cunho laico que inspirem a solidariedade, baseadas na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

As opiniões registradas no *Boletim* criticam a geração anterior de livros de leitura que utilizam um vocabulário facilitado a fim de que as crianças compreendam a história. Para a professora Alaíde Lisboa de Oliveira, é importante a introdução de novas palavras que não somente as que cabem no universo infantil.

> Um engano da geração passada era o de dirigir-se às crianças em linguagem não apenas acessível, mas em linguagem em que se confirmavam os erros cometidos; o adulto mais culto imitava a criança que havia aprendido seu linguajar com pessoas incultas: empregadas despreparadas ou outras crianças vindas de meios mais acanhados.
> Não vamos dar às crianças que foram criadas em meio mais acanhado, livros de vocabulário pobre; não vamos limitar ainda mais suas possibilidades de comunicação; esforcemo-nos por abrir-lhes novo horizonte vocabular. (FNLIJ, 1972, nº17, p.10)

A crítica aos livros anteriores perpassa a opinião da professora engajada em promover, por meio do livro de leitura, o "prazer de ler", "a criança curiosa, esperta", enfim palavras-chave nos discursos de pedagogos do momento.

> Não tenhamos medo das palavras. Talvez essa pedagogia aberta à riqueza vocabular dos textos não conviesse às gerações passadas, porque o dicionário era livro considerado um tanto perigoso nas mãos da criança; porque fazer perguntas a pais e professores não era "distinto"; porque era feio criança curiosa.
> Hoje, os escrúpulos estão atenuados, os dicionários escolares são discretos; perguntar é sinal de inteligência, ser curioso é ter espírito científico. Assim as crianças não têm dificuldades de esclarecer suas dúvidas. (FNLIJ, 1972, nº17, p. 11)

Na fala seguinte quer convencer que o livro de leitura pode ser sinônimo de livro de literatura infantil:

> O livro de leitura, fiel às normas da correção e da beleza literária, será ao mesmo tempo um livro de literatura infanto-juvenil, e um livro básico que prepare para a comunicação de mensagens técnicas lógicas e poéticas, adaptadas ao mundo em que vivemos. (FNLIJ, nº17, p.13)

Os livros de leitura são promovidos por mediadores culturais, e às vezes são confundidos com livros de literatura, intencionalmente ou não. No ano seguinte, o mesmo impresso publica um ciclo de palestras intituladas, *A criança, a escola e o livro.* Neste número, Wanda Rolin Lopes, educadora, membro da FNLIJ, defende novamente o uso do livro de leitura:

> Para as atividades de leitura básica, há necessidade de se dispor de material organizado segundo determinados princípios e normas de continuidade e gradação, uma vez que esse material se destina a um trabalho sistemático de desenvolvimento de habilidades, o que pressupõe a organização dos objetivos a atingir em uma escala de valores na qual a complexidade das atividades se deverá condicionar ao nível dos alunos.
> Os chamados "livros de leitura" constituem material especificamente destinado a esse fim. Mas não basta que eles tragam em sua capa essa classificação. Para que possam, realmente, servir aos fins a que se propõem, é necessário que preencham determinados requisitos, entre os quais citaríamos, como de maior relevo, os seguintes:
> - apresentar textos relacionados aos interesses, conhecimentos e curiosidades mais pronunciados na faixa de idade das crianças a que se destinam;
> -apresentar vocabulário, estrutura e extensão das orações, bem como extensão total dos textos, condicionados ao nível dos eleitores (...) (FNLIJ, nº 10, 1970, p. 17)

Desenvolver habilidades de compreensão e expressão são algumas das finalidades do ensino da leitura para o *Programa Curricular* de 1969. A leitura é o meio para que tais habilidades sejam desenvolvidas nos alunos. O que equivale dizer que ao mesmo tempo em que o ato de ler é fim, também é meio. Os livros-textos não são os únicos dispositivos prescritos para o professor nos documentos: um livro de leitura com mais elementos literários, porém sem perder seu caráter informativo era recomendado pelas estâncias federal e estadual. Assim, de uma forma intencionada ou não, as prescrições começavam a tratar do uso do livro de literatura infantil.

Capítulo 2
A leitura suplementar e a leitura recreativa

As representações sobre os dispositivos para o ensino da leitura se aproximavam nos órgãos federal e estadual. As características dos livros de leitura ideais estavam relacionadas com as concepções das agências acerca da finalidade do ensino primário. O *Programa* para o ensino primário de São Paulo de 1969 apresentava, segundo os autores, "uma visão mais aberta que não limitasse tanto a criatividade do professor" ao cumprir seu papel de ensinar. Em busca de um ensino que integre e respeite a realidade das escolas paulistas, Cândido de Oliveira e José Azanha lideram o projeto de reorganização do Currículo e dos Programas da Escola Primária, e a reformulação e implantação sistemática da orientação pedagógica. As idéias de Anísio Teixeira permeiam o documento, que trata de "um programa de atividades e não de matérias, iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsavelmente da sua sociedade." ("Educação não é privilégio" *apud* (São Paulo, Departamento de Educação, 1969, p. 141). Assim, o alvo da escolaridade brasileira é a homogeneização e deverão "os currículos e programas constituírem medidas para um mínimo de escolaridade. No nível I, a criança deve saber ler, alguns saberão ler melhor, mas TODOS saberão ler." (p. 135)

> Objetivos gerais do ensino primário
> Propiciar condições para que a criança:
> 1 – Desenvolva hábitos e atitudes adequados em relação à saúde e ao desenvolvimento físico
> 2 – Raciocine com lógica e clareza
> 3 – Aprenda a ler, escrever, calcular com precisão e desembaraço
> 4 – Adquira conhecimentos adequados a seu nível de desenvolvimento
> 5 – Desenvolva a criatividade
> 6 – Tenha responsabilidade
> 7 – Desenvolva a sociabilidade (p. 138)

Integração e *realismo* são termos que muito aparecem na proposta de 1969. Com objetivos modestos, os autores legitimam o documento com críticas a planos anteriores, sobretudo o de 1947, que pretendia uma formação integral do educando. Atentam que diante da estrutura precária que o ensino se encontrava era necessário o foco em objetivos reais e factíveis. Estabelecem um quadro comparativo entre os dois programas, de 1947 e de 1969, tecendo severas argüições ao documento mais antigo. Pretendiam, então, um programa de acordo com o *Plano Estadual de Educação* de

1970, que propunha uma escola primária "integradora das experiências que a criança viva, dentro e fora da escola, com vistas ao desenvolvimento harmônico da personalidade do educando." (São Paulo (Departamento de Educação), 1969, p. 133)

O currículo de objetivos acanhados, o *aprender a ler*, atende ao *Plano* de *Educação Nacional* que desejava um Brasil livre do analfabetismo. Um momento muito semelhante às primeiras décadas do século XIX, em que os programas de ensino para a escola elementar se limitavam ao ensino inicial das habilidades da leitura, da escrita e do cálculo. Nas décadas seguintes, progressivamente foram se constituindo conteúdos e saberes específicos para serem ensinados pela instituição escolar e o currículo de 1947 aparece como formas mais complexas de escolarização:

> "progressivamente os saberes compreendidos como "leitura" e "escrita" ganham novas dimensões, respondem a novas exigências e demandas sociais, assumem formas mais complexas de escolarização." (Galvão *et alii*, 2002, p. 28)

Agora se entende as duras críticas de Cândido de Oliveira ao modelo. Para ele, os objetivos deveriam ser "reais" e "factíveis". A verdade é que o currículo não é elaborado apenas pelo debate de conceitos dos professores e profissionais da educação, ele está envolvido com outras relações de dominação existentes[12], tanto em uma política nacional - e aqui não se deve esquecer que o Brasil vivia em regime ditatorial repressivo, quanto na política internacional, pois o país respondia à política liberal do capital estrangeiro, sobretudo, norte-americano.

Nesse contexto, o livro para uso das escolas deveria acompanhar os objetivos singelos propostos pelo chefe do ensino primário. Esta é a proposta de Cândido de Oliveira no texto *Reformulação do ensino primário, reformulação do livro escolar* anexado ao final do programa de 1969. O autor destaca que se ocorre uma melhoria do ensino com a atualização dos programas, é necessária, da mesma forma, uma adequação do livro escolar.

> a escola primária deve encaminhar-se para oferecer condições, criatividade e libertações (...)
> o livro tem uma importância decisiva, pois com ele há contato, impregnação, ressonância, permanência, acompanhamento. É tido como Mestre-maior a partir do momento que o professor preparou o aluno para utilizá-lo. (p. 148)

---

12 Ver Apple, Michael (1997)

Cândido de Oliveira critica o livro didático que desenvolve "ponto-por-ponto", sem complementação e aprofundamento, embora afirme que "o livro deve ter destinação certa ao grau e à série (ou conjunto delas) de determinada disciplina." (p. 149) Nesse aspecto, o autor concebe o livro-texto ocupando papel superior ao didático, desde que siga os semelhantes propósitos do ensino primário: o de ser prático, objetivo e atual.

Para o autor, se os livros adotados na escola primária paulista estão em sua quase totalidade superados, a nova escola primária deve exigir novos livros. É, pois, "tarefa do Estado, promover a divulgação de seus objetivos; das Editoras, que deverão organizar-se mais cientificamente e dos autores na execução de um projeto de melhoria do livro escolar." (p. 152)

É clara a posição da chefia do ensino primário de São Paulo que compreende o mercado editorial subordinado aos objetivos do Estado. A indústria do livro é praticamente convocada para a realização da nova missão com prescrições já bem definidas.

> É necessária a revisão dos objetivos, conteúdos, métodos, livros-texto e material didático das escolas primárias. O livro deve dar assistência ao professor. Seja por meio de publicações especializadas, ou pelos manuais dirigidos ao professor vinculados nos livros-texto. (p. 152)

A prescrição em torno do livro didático acompanha os objetivos quase conservadores do programa para o ensino de São Paulo:

> Livro didático ideário deve ter:
> - vinculação com o currículo
> - alongamento de um bem maior, que são os valores estruturais de Humanidade e Pátria
> - método/disciplina/ordenação
> - apresentação: os recursos gráficos que sejam estímulos permanentes à iniciação artística. (p.150)

A classificação de um livro didático vinculado com o currículo vinha em conformidade com o ensino da leitura, que poderia ocorrer de três formas: silenciosa dirigida, oral e recreativa. Cada um dos tipos serve ao objetivo maior: ler para aprender a ler. Nota-se que a exposição dos objetivos e meios de forma seqüencial determina, da mesma maneira, prescrições para os professores acerca do uso do dispositivo em classe. Primeiramente sozinho, mas nunca sem deixar de ser dirigido, o aluno vai compreender o texto: identificar a idéia principal, os pormenores, a seqüência e apreciar a história. Depois disso, o professor por meio da leitura oral, irá formar os hábitos, que são

atitudes de expressão, ritmo e entonação da voz. O uso do termo "apreciar a história" é interessante de ser analisado, pois trata-se de uma apreciação dirigida, quase "forçada". Aqui, não é considerada a apropriação individual do aluno e o ato de ler ainda não é, portanto, fruição. A recomendação de como dirigir o ensino da leitura aparece didaticamente em forma de quadro no *Programa:*

Ensino da Leitura

Objetivos	Meios
Desenvolver habilidades de compreensão Determinar a idéia principal Identificar pormenores Estabelecer a seqüência dos fatos Apreciar o material lido	Leitura silenciosa dirigida
Formar e desenvolver hábitos, atitudes e habilidades de leitura oral Expressão Entonação de voz Ritmo Pronúncia	Leitura oral

Leitura Recreativa

Objetivos	Meios
Valorizar a leitura como fonte de recreação	Organização da biblioteca Utilização da biblioteca Incentivo da leitura espontânea

Fonte: (São Paulo (Departamento de Educação), 1969, p. 08)

Uma modificação importante se refere ao preparo da compreensão do texto - a prática da leitura silenciosa. A partir daí, infere-se que o entendimento do texto não segue a oralização, mas é anterior a ela. Na década de 70, o mesmo procedimento é notado nos guias de ensino franceses. Hébrard e Chartier (1995, pp.118-119) concluem que a leitura silenciosa "introduzida sub-repticiamente, numa perspectiva quase psicológica, se torna um objetivo essencial da aprendizagem infantil" naquele país. A leitura oral é feita para "formar e desenvolver hábitos". Há, portanto, uma inversão: a leitura corrente em voz alta, elemento fundamental do sistema pedagógico tradicional não parece mais essencial ao ato de ler. O trabalho de compreensão agora é feito pelos olhos, enquanto o desenvolvimento da expressão, como não podia deixar de ser, é realizado pela oralidade.

O objetivo verdadeiro da leitura silenciosa, segundo os dois estudiosos, é nitidamente cultural. A conquista da leitura passa pela convivência precoce com as

bibliotecas, logo está muito mais relacionada com a "capitalização das estruturas textuais do que com a gramática ou a fonética e que se apóia mais no imaginário do que na observação." (p. 315)

A leitura na sala de aula não serve apenas para a aquisição e fixação de conhecimentos; ela é, também, fonte de recreação. Pode-se deduzir, então, que o *Programa Curricular* trata a leitura de recreação como leitura de livros de literatura infantil, ainda que não mencione este termo. Em um artigo publicado pela FNLIJ, a educadora e autora de livros infantis Marina Quintanilha Martinez fala sobre literatura e recreação e ordena o tipo de livro que deve ser usado para determinado fim:

> Como podemos situar o livro na recreação? Temos o livro apresentado, habitualmente, como meio de atingir determinado objetivo. Assim, o livro básico, tem como objetivo desenvolver habilidades básicas de leitura, isto é, serve para aprender a ler. O livro informativo é aquele que a pessoa lê para aprender. No livro recreativo, o objetivo deve ser colocado nele mesmo – o recrear-se, o renovar-se, o alegrar-se. Então, como a principal característica da recreação é ser uma atividade descomprometida gratuita, com um fim em si mesma, a leitura como recreação também tem um fim em si mesma. (FNLIJ, nº 11, 1970)

O livro infantil, de acordo com o artigo e com o programa curricular, tem a função de recreação. Para o ensino da leitura deve ser usado o livro básico, e para informar, o livro informativo. Ele é diferenciado, portanto, do livro didático.

Na definição de J. Gimeno Sacristan (1995) os materiais impressos escolares devem guiar o professor e aluno, ressaltando informações e sugerindo atividades. O que não é o caso do livro infantil.

> Los materiales tienen cometidos diferenciados o funciones varias que cumplen, bien por separado, bien simultáneamente. Son depósito de informaciones varias para profesores y estudiantes, guían o estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje al sugerir actividades, resaltando informaciones, guiando el proceso de desarrollo de una unidad; también pueden sugerir el tipo de actividad a través de la que se evalúa el proceso seguido por el alumno. (p. 75)

Como se introduzir uma leitura dita recreativa se os livros de leitura, ou livros-texto são verdadeiros métodos a serem seguidos com atividades, exercícios e guias para os professores fazerem o uso correto no processo de ensino-aprendizagem? Por esses motivos, somente a literatura infantil poderia cumprir esse papel.

Para implementação da leitura como fonte de recreação era necessária a organização de uma biblioteca para assim incentivar os alunos à leitura espontânea, até que esta prática se transformasse em um hábito, por meio da sua introdução no cotidiano escolar. Desta forma, a leitura recreativa tornava-se um modelo para a vida

escolar e os profissionais da educação, por sua vez, esperavam que esse "ritual de convívio", fosse bem recebido pelo grupo de crianças, afinal, essa era a prática realizada "em recreio". As tentativas para que isso ocorresse eficazmente era uma rigorosa seleção realizada por órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo incumbidos de facilitar a tarefa do professor na escolha de obras que iriam compor o acervo das pequenas bibliotecas.

2.1 – A Equipe Técnica do Livro e Material Didático: Da leitura suplementar à leitura recreativa

O Decreto Nº 52.324, de 1º de dezembro de 1969 organizava a Coordenadoria do Ensino Básico e Normal com a finalidade de executar as disposições do *Plano Estadual de Ensino*. Era dividido em muitas seções hierárquicas, sendo uma delas o Departamento de Ensino Básico, que tinha o papel de planejar os recursos materiais e humanos necessários à manutenção e expansão da rede escolar.

A seção que seria responsável pela formação da equipe técnica do livro e material didático, segundo o referido Decreto, era o Departamento de Orientação Técnica. Somente em abril de 1970 foi formada a Equipe Técnica do Livro e Material Didático – ETLMD. A equipe foi supervisionada por Luiza Sturion e tinha como membros: Hely Loureiro Paschoalik, Neusa Alves de Araújo, Thais de Almeida Dias, Dirce de Almeida Costa e Edith Mariano Ferreira. Todas eram professoras primárias, com exceção da supervisora que era diretora de U. E.

De acordo com a Resolução nº 22[13], a equipe tinha a seguinte área funcional:

> Artigo 2º - a Equipe Técnica do Livro e do Material Didático tem a seguinte área funcional com relação ao ensino primário:
>
> I - proposição de critérios para a análise de livros e materiais didáticos segundo as normas vigentes;
>
> II - a realização de estudo, levantamentos, bem como a elaboração de recomendações que possam servir de subsídios para a melhoria de livros e materiais didáticos;
>
> III - elaboração de sugestões para a adequada utilização de livros e materiais didáticos com vistas ao desenvolvimento dos programas de ensino

[13] Resolução nº 22 de 14 de abril de 1970. Publicada no D.O. de 15 de abril de 1970.

> IV - realização de levantamentos sobre os livros e materiais didáticos adotados na rede de escolas

Nota-se que em nenhum momento a resolução trata da aquisição de livros. O texto indica apenas que a equipe trabalhará levantando critérios para a análise de livros e fornecendo recomendações às editoras e aos autores para melhoria da sua qualidade, ou até mesmo para que o livro esteja adequado ao currículo.

A equipe que divulgaria a lista[14] de livros indicados no ano de 1971 era a já formada ETLMD – Equipe Técnica do Livro e do Material Didático – com a disponibilização de títulos selecionados para apreciação dos diretores regionais de ensino e professores. Encontra-se nesse documento uma nova classificação dos livros indicados.

O que "substitui" o livro de classe, apesar de continuar com a mesma função, é o agora denominado Livro de Língua Pátria. Assimila-se então o *Programa Curricular* de 1969 que tratava da importância da disciplina para o desenvolvimento dos educandos. Em seguida, são prescritos os Livros para Atividades, os Livros Auxiliares (gramáticas e compêndios), com o papel de reforçar o ensino da língua portuguesa. Para que se efetue o desenvolvimento dos educandos, a resolução prescreve livros para Leitura Suplementar em quantidade proporcional às indicações de livros de língua pátria, o que configura a importância dada a esse tipo de leitura no cotidiano escolar. Ora, se os livros de língua pátria aparecem como materiais pedagógicos estruturadores da aula, e os livros suplementares vêm com a mesma quantidade de prescrições, tudo leva a crer que o gênero ganha espaço e força no modo de fazer da escola.

A Tabela I demonstra a publicação do Diário Oficial de fevereiro de 1971 da seleção de títulos, autores, séries e editoras dos livros; e o propósito determinado a que servem. Vale a pena notar que os livros de literatura infantil aparecem como "leitura suplementar", e que há uma expressiva quantidade de livros relacionados. Esta decisão de priorizar a escolha de livros de literatura infantil pode ser explicada pela continuidade de uma política iniciada pela Celdude no ano anterior, como também, pelo grande número de exemplares que as equipes recebiam das editoras para avaliação, como foi mencionado.

---

[14] Diário Oficial de 10 de fevereiro de 1071, páginas 26 – 32.

Tabela I

Classificação e respectivas quantidades de livros listados pela Equipe Técnica do Livro e Material Didático – ETLMD - no ano de 1971

CLASSIFICAÇÃO	QUANTIDADE DE LIVROS INDICADOS
Língua Pátria	200
Livro para Atividades	35
Livros Auxiliares	12
Livros de Leitura Complementar	14
Livros de Leitura Suplementar	200
Estudos Sociais	04
Matemática	08
Ciências	04

Números aproximados. Fonte: D. O 10/02/1971, p. 26-29.

O ensino da Língua Pátria realmente era o foco da Chefia do Ensino Primário em detrimento das outras disciplinas. Estudos Sociais, Matemática e Ciências somavam 16 indicações, contra 400 voltadas para o ensino do Português. Isso sem levar em consideração que, entre os livros para atividades, auxiliares e complementares, muitos serviam para o ensino do Português.

No ano de 1973[15], a classificação das obras não obedece aos mesmos critérios. Agora, são dois grandes momentos: o do livro-texto, o livro a ser utilizado em classe pelo aluno como guia para o desenvolvimento do programa de ensino; e o do livro auxiliar, que serviria de consulta eventual, de caráter complementar. Ao ler a disposição dos critérios de classificação dos livros escolares, em um primeiro momento, infere-se que a literatura infantil perdeu o espaço adquirido no tempo escolar. Surpreendentemente, embora os livros auxiliares, segundo a prescrição, fossem utilizados em ocasiões eventuais, o livro infantil aparece no final da lista com um aumento considerável na quantidade de títulos, e é agora classificado como "Leitura Recreativa".

[15] Publicação no Diário Oficial de 21 de fevereiro de 1973, páginas 27 – 30.

Tabela II

Comparação do número de títulos de literatura infantil listados nos anos de 1971 e 1973

ANO	QUANTIDADE DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL
1971	200
1973	320

Números aproximados. Fonte: D. O. de 10/02/1973, p. 27-31.

O livro infantil, agora, não exerce a mesma função do livro-texto, pois não está inserido na classificação "livros informativos". Ele aparece relacionado dentro da seção de "livros-auxiliares", no bloco denominado "livros recreativos". Em um curto espaço de tempo, nota-se uma mudança na representação que o instituto possui acerca do livro infantil. Num primeiro momento, o material é entendido como leitura suplementar, o aluno que quisesse suplementar o conteúdo aprendido poderia fazê-lo, provavelmente, após a aula. Num momento seguinte, ele auxilia o aluno com os conteúdos aprendidos, ao mesmo tempo que é "recreação", "lazer". O dispositivo pode fazer parte da aula, mas possui uma nova função: a do recrear.

A razão da literatura infantil vir classificada como leitura recreativa nas listas de indicações elaboradas pela ETLMD a partir de 1973, se deve a uma nova concepção já presente em um novo currículo organizado em 1969. O livro infantil deixava de ter o mero caráter informativo, ele não mais suplementaria o conteúdo das aulas. Sua leitura deveria instigar o prazer de ler, por isso era considerada recreativa.

Para que esse tipo de leitura ocorresse, prescrevia-se a organização de bibliotecas dentro da própria sala de aula – um outro motivo pela numerosa quantidade de indicações. Essa recente representação norteará as prescrições das práticas de leitura nas escolas e formação de pequenas bibliotecas que funcionariam no próprio espaço da classe, denominadas "Cantinho Biblioteca", em conformidade com o incentivo da leitura espontânea. Com a organização da biblioteca, os alunos poderiam escolher títulos diferentes e lê-los ao mesmo tempo. No entanto, a leitura recreativa não deixaria de ser dirigida e ocorreria num determinado tempo da aula.

2.2 – O cantinho da leitura ou a biblioteca em sala de aula

O próprio Programa já trazia a recomendação do "cantinho da leitura", e o livro de Magdala Bacha, descreve exatamente o que seria esta "biblioteca em sala de aula".

> um cantinho bem agradável, com paredes ornamentadas com figuras ou desenhos de cenas ou de personagens de histórias favoritas, uma estante com livros atraentes, coloridos, em que as ilustrações tomem a maior parte da página, uma mesinha com cadeirinhas ou banquinhos em que as crianças possam sentar-se à vontade para folhear ou ler livros (...). (Bacha, 1969, p. 247)

Consagra-se, aí, a literatura infantil no ritmo escolar. O cantinho da leitura estabelece a relação entre espaço e tempo escolar com uma aproximação mais íntima entre os espaços físicos e as atividades de alunos e professores. O espaço significa tempo: possibilidade de dilatação do período escolar. No próximo trecho, a autora esclarece o motivo da introdução deste novo dispositivo:

> O bom professor reconhece que, dando sábia orientação ao programa de literatura infantil, está promovendo o desenvolvimento da personalidade do aluno em todos os seus aspectos (...)
> Quando terminar a leitura do pré-livro e iniciar as leituras intermediárias, a criança já será capaz de independentemente ou com alguma ajuda do professor ler livros tão simples como o pré-livro, outros pré-livros ou livros de literatura infantil desse mesmo nível. Por isso aconselhamos que o professor conheça e coloque à disposição da classe todos os bons pré-livros que encontrar. (Bacha, 1969, p. 246-247)

Não somente Magdala Bacha e os redatores do Programa Curricular discorrem sobre a relevância do cantinho-biblioteca. Em uma série de conferências realizadas pela editora Ao Livro Técnico, a autora de livros infantis (recreativos) Marina Quintanilha Martinez chama a atenção dos educadores que acabam por esquecer o "horário" da leitura recreativa:

> Consideremos as responsabilidades que nos cabem, como educadores, como pessoas que lidam com a criança no dia-a-dia, quando procuramos oferecer-lhe experiências significativas. Quantas vezes o professor, naquele afã de ensinar coisas, de cumprir programas inesgotáveis, adia, deixa para amanhã a hora da leitura recreativa, a oportunidade em que a criança pode escolher o que deseja par ler? Ou relega a essa atividade, tão importante, uma importância secundária, realizando-a somente como tapa-buraco, a fim de preencher um tempo vago?
> É preciso que o professor compreenda que a criança não pode crescer no plano de escolaridade, se não tiver oportunidade de desenvolver-se no plano verbal-intelectual (pensamento-palavra). E nada melhor para desenvolvê-la nesse plano do que a leitura recreativa.

> É condição primordial que o professor seja capaz de entender a recreação como necessidade tão básica como trabalho, estudo e repouso, dentro do equilíbrio do currículo e da própria criança. (FNLIJ, nº 11, 1970, p. 13)

Sobre as bibliotecas em classe, Chartier (2000) argumenta que alguns pedagogos inovadores fazem este tipo de proposta: instaurar no tempo da sala de aula, para além da leitura coletiva, momentos de leitura pessoal e silenciosa, com livre acesso aos livros dispostos nas estantes, e "não mais fechados no armário", mas estas ambições ficam só no papel, como ocorreu (e ocorre) nas salas de aulas brasileiras.

O fato é que as prescrições para utilização da leitura recreativa na sala de aula continuam em 1974 por meio das listas de seleções da ETLMD e a literatura infantil não aparece mais em caráter de auxílio. Nesse ano, ela tem a sua própria seção.

Tabela III

1974 – Livros recomendados para adoção do professor em sala de aula

Livros	Número de títulos recomendados
Comunicação e Expressão	137
Ciências e Matemática	74
Estudos Sociais	105
Leitura Recreativa	284
Leitura Auxiliar	32

Fonte: Diário Oficial de São Paulo. 09/02/1974, pp. 46-49.

Dos 632 títulos prescritos, nota-se que quase a metade é formada por livros de literatura infantil. A literatura infantil apresenta-se com a função de recreação, e ainda, é considerada uma categoria de leitura. Ou seja, não obedece mais ao critério de livro-auxiliar ou suplementar como nos outros anos. Há, portanto, uma nova modificação em sua representação, ela constitui-se, agora, como leitura a ser utilizada em classe, tem caráter estruturador da aula, e aí, pode-se inferir, leitura escolar.

Aumentam-se os livros de literatura infantil, e proporcionalmente crescem os livros de autores nacionais. Dos 284 livros de recreação, 122 eram de autores nacionais; dos outros 162, 20 eram disquinhos e aproximadamente 80 títulos da Cia. Melhoramentos eram coleções sem autoria. Pode-se afirmar que 62 títulos eram traduções e adaptações em sua grande maioria de Contos de Fadas, levando-se em

consideração que se repetem os títulos: contam-se quatro títulos de *João e Maria*, de diferentes editoras. O mesmo se sucede para *Gata Borralheira/Cinderela*, entre outros. Esta configuração mostra que a indústria do livro infantil nacional está crescendo e também sua apropriação pelas entidades governamentais. É curioso, contudo, notar que enquanto os livros de disciplina eram classificados nas listas por níveis escolares, - alfabetização, ou nível I – 1º e 2º série, ou nível II – 3º e 4º série, os livros "recreativos" aparecem classificados por ordem de editoras, como se fossem recomendados para formação das pequenas bibliotecas.

Finalmente, o livro de literatura infantil é introduzido em um ambiente que pertencia ao livro-texto, afinal é proposto também que se os alunos já conseguem ler independentemente materiais mais fáceis, podem fazê-lo também com leituras informativas ou recreativas.

Observa-se também uma significativa mudança em relação a denominação do ensino de língua portuguesa, que ao invés de vir designado como livro de Língua Pátria, é inserido na classificação "Comunicação e Expressão". Isso denota já uma relativa desconexão com os objetivos propostos no Programa Curricular de 1969, o que pode ser comprovado na sua reestruturação em 1975, por meio da promulgação dos novos *Guias Curriculares de Ensino*.

2.3 - Os novos Guias Curriculares (1975)

Em 1975, diante da mudança de gestão do Estado de São Paulo, mudam-se também os agentes ligados à Secretaria da Educação[16]. Retorna, portanto, a necessidade de reformulação dos guias curriculares. Desta vez, quem estava à frente deste empreendimento era o CERHUPE – Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Professor Laerte Ramos de Carvalho" instituído pelo Decreto nº 2204 de 22/08/73.

A Lei nº 5.692/71 - que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, complementando as disposições da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 promulgada em 1961 – é utilizada como ponto de partida para a revisão do currículo. O

---

16 Governador: Laudo Natel; Secretário da Educação: Paulo Gomes Romeo.

Diretora do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof. Laerte Ramos de Carvalho" – CERHUPE: Therezinha Fram; Coordenadora Geral: Delma Conceição Carchedi

Autores dos Guias Curriculares: Língua Portuguesa - Jairo Fernando de Jesus Freitas e Ritta de Cássia Araujo Centola; Estudos Sociais - Elza Nadai e Colaboradores: Suria Abucarma, Joana Neves, Delma Conceição Carchedi.

novo texto, com estrutura bem mais simplificada, classificava o ensino entre 1º e 2º graus, modificando sua antiga estruturação dividida em ensino primário, com quatro anos de duração; e ensino médio, dividido em curso secundário, contendo o ginasial, de quatro anos, e colegial de três, o técnico e a formação do magistério para ensino primário e pré-primário.

O ensino primário com a Lei 5.692/71 torna-se parte do ensino de 1º grau, e atende as predisposições da Constituição Federal de 1967 que no artigo 176 previa a obrigatoriedade do ensino para todos com idade de sete aos quatorze anos. Com esta modificação, a obrigatoriedade do ensino primário que era de quatro anos, podendo estender-se a seis, agora contava com oito anos. Os guias curriculares de São Paulo somente acompanharão essa modificação em 1975.

> Os Guias Curriculares destinados a servir de elemento renovador do ensino de 1º grau representam um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, dotada dos atributos de unidade e continuidade. (São Paulo, 1975, p. 05)

Unidade e continuidade são objetivos-chave das novas propostas que vêm substituir a "integração e o realismo" do programa de 1969. Enquanto o antigo currículo se propunha flexível sem enumeração de unidades, este é organizado com conteúdos específicos das matérias, calcado nas idéias de Jerome Brüner, mais precisamente no livro *O processo da Educação*, que discorre sobre como planejar currículos atendendo à estrutura básica da disciplina. O novo guia propõe objetivos mais amplos para o ensino da Língua Pátria. Agora, não o "ler com precisão" dos programas anteriores, mas sim:

> - passar da linguagem oral, predominantemente situada, para a contextual, principalmente escrita;
> - obter entretenimento pessoal;
> - obter elementos que lhe facultem a melhor compreensão e valorização do povo e da cultura brasileira. (CERHUPE, 1975, p. 11)

As disciplinas deviam "convergir para o desenvolvimento no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, descriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encarados como objetivo geral do processo educativo" (Resolução nº 8 publicada em D.O. 09/02/1973, Suplemento Executivo, p. 03). E, neste sentido, os guias sugerem que o aluno partindo da sua

própria linguagem seria levado a reconhecer e utilizar as formas características de outros registros. Assim, enfatiza a leitura e também gramática com os seguintes objetivos:

> Ler para:
> -reproduzir
> -vocabulário
> -identificar a idéia principal de textos denotativos e conotativos
> -identificar personagens
> -detectar características físicas das personagens
> -detectar características psicológicas das personagens
> -detectar características do ambiente físico descrito
> -identificar pormenores
> -levantamento e análise das funções da linguagem – *a partir 2ª série*
> -ordem em que os acontecimentos ter-se-iam dado – *idem*
> -alteração na ordem exposta dos fatos
> -observar, oralmente, fluência, entonação, pronúncia correta e clara, segurança para transmitir com expressividade – *a partir 2ª série.* (CERHUPE, 1975, p. 16)

Os objetivos específicos da leitura funcionavam, até mesmo, como prescrição do uso do livro ou do texto (história, conto, etc.). E ainda, eles só poderiam ser atingidos se partissem da realidade do aluno. Assim, sua vivência e linguagem são os pontos de origem para o texto, e não o contrário como era proposto nos programas anteriores.

> - as experiências do aluno são o ponto de partida para o ensino
> - a linguagem oral, ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade lingüística, deve ser a preocupação constante do professor: o aluno precisa ouvir e falar com mais eficiência. Que não se repita a situação atual, quando a tônica é linguagem escrita e leitura.
> - o estudo de textos literários ou não e obras se fará com vistas aos objetivos. Não se quer ênfase para textos literários, mas sim equilíbrio entre estes e outros tipos de textos.
> - a leitura, tanto oral quanto silenciosa, de textos será considerada e sempre valorizada.
> - é enfatizada, neste trabalho, a estrutura da oração – Ela é o objeto da gramática. A estrutura do discurso foi deixada para uma etapa posterior. (CERHUPE, 1975, p. 12)

Partir das experiências do aluno para introduzir os conteúdos programáticos é uma tarefa que concordava com os preceitos da literatura infantil do momento, assim como a utilização de um vocabulário simples e coloquial. Maria Mazetti[17], em palestra conferida no Instituto de Educação para professores do ensino normal, em agosto de 1972, falou sobre o caráter do livro de literatura infantil moderna:

> Conteúdo do livro

[17] Maria Mazetti é autora de livros infantis, vencedora do Prêmio Viriato Correa do Instituto Nacional do Livro em 1969. No mesmo ano era técnica de educação e diretora do setor de teatro infantil da secretaria geral de educação e cultura do estado da Guanabara.

> Tema – do alcance da criança
> Desejamos que as crianças pensem logo como adultos e se adaptem à nossa realidade, mas elas só conseguem perceber suas próprias necessidades em termos de seu mundo próprio e imediato. Elas só conseguem se interessar por problemas que têm relação com suas experiências cotidianas. (...)
> Linguagem:
> Brasileira, em tom coloquial, para não precisar ser traduzida. Isto não quer dizer que se empregue linguagem chã, errada ou vulgar. Podem-se dizer coisas belas, em linguagem simples, com as palavras do vocabulário da criança. Na verdade mesmo, criança não tem nenhuma paciência com o preciosismo, com as frases longas, em ordem inversa, com descrições sem fim, diálogos sem motivo. Com as explicações que explicam tudo.
> Ela se sente atraída pela linguagem concreta, visual, direta e econômica. (FNLIJ, nº 19, 1972, p. 05-06)

Os Guias apontam para um equilíbrio entre o discurso institucional e os textos literários. Assim, efetua-se uma relação entre o processo de escolarização e a literatura infantil. De um lado, pode se entender uma apropriação do gênero literário das diretrizes curriculares, produzindo uma literatura direcionada à escola. De outro, o caminho pode ser inverso: ocorre a escolarização da literatura infantil, isto é, um texto autenticamente literário, que passa a ser apropriado pela escola. (M. Soares, 2001) A intenção desta pesquisa não é discorrer sobre esta questão - que ultrapassaria em muito os limites propostos por este trabalho – mas é possível atentar que neste período a indústria do livro infantil, coincide, não por acaso, com a ampliação do ensino brasileiro em extensão, o que permite afirmar que o mercado editorial caminha lado a lado com a política educacional.

Sobre uma literatura infantil a serviço de um ideal foi o tema do texto da professora Odette de Barros Mott, conceituada escritora de livros infantis, envolvida com entidades promotoras da leitura e da qualidade da literatura infantil, FNLIJ e Celiju – Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil, (da qual esta dissertação tratará na segunda parte) quando apresenta no XIII Congresso do IBBY, em Nice, palestra intitulada "O papel da literatura infantil".

> "Assim, partir "a priori" da idéia de que a leitura é uma forma de divertimento, ou de que o livro se destina apenas a função de ensinar matérias escolares, é desatender aos fatos, distorcer o verdadeiro valor do mesmo, pois quer se deseje ou não, ele será sempre o portador de uma mensagem." (FNLIJ, nº17, 1972)

A leitura para ela, não seria apenas uma forma de divertimento, nem apenas destinada a uma função escolar. Poderia se dizer que, para a autora, a literatura infantil teria um fim em si própria se não fosse o uso do advérbio "apenas", o que permite dizer que ela também tem a função de ensinar.

Então, além do livro ser portador de uma mensagem ele deve dar ao jovem instrumentos para que este consiga formar sua "visão de mundo", ser um "cidadão" e saber entender as transformações que percorrem as realidades sociais. A leitura é um dos meios mais eficazes para que isso ocorra, no entanto, segundo Odett de Barros Mott é necessário que a literatura infantil se reestruture.

> Entre os meios de comunicação valiosos, um dos mais capazes de preparar as novas gerações para viverem em uma sociedade em mutação, está a leitura.
> Mas quase nada de positivo se tem feito nesse campo.
> Urgente é, pois, uma reestruturação da literatura juvenil, para que se possa através dos livros, fornecer aos jovens o maior número possível de experiências; experiências diversas das que ele é capaz de viver, para formar homens voltados para realidades futuras. (FNLIJ, nº 17, 1972, p. 18)

Se aproximam, deste modo, as posições discursivas da autora de livros infantis e dos *Guias curriculares.* Ambos querem com a leitura dotar o jovem de consciência e "valorização do povo e da cultura brasileira".

Em outro Boletim Informativo, a FNLIJ trata de experiências da literatura infantil na escola. Diana Carvalho de Siqueira, coordenadora de Comunicação e Expressão do Colégio Santo Antonio Maria Zaccaria escreve sobre a finalidade do livro infanto-juvenil em sala de aula que é "despertar o gosto pela leitura". Sendo coordenadora de um colégio descreve a experiência de uma professora de sua escola, que partiu do conceito de que a recreação é um processo pelo qual o indivíduo se entretêm, sendo que o leitor pode encontrar no livro satisfação e refúgio. Assim, o objetivo é a criança fazer da leitura um "hábito".

Para tanto é importante a escolha do conteúdo, que, segundo a autora, deveria ser:

> com dose certa de fantasia e dramaticismo, de preferência com desfecho feliz. É recomendável fugir da linguagem falsa e artificial, da preocupação de transmitir conhecimentos, e do moralismo não espontâneo. As mensagens devem transparecer sutis e discretamente, através da trama da história.
> A apresentação material boa, sendo dispensável o luxo, com letras de forma nítida e precisa, ilustrações bem dosadas, sem o exagero que anule a surpresa do enredo.

Novamente, as posições discursivas se assemelham. Desta vez, para que o professor consiga por em prática os objetivos da leitura propostos pela CERHUPE, é preciso que o livro venha com o conteúdo determinado pela professora.

É significativa a quantidade de estudos que apontam o outro caminho: a apropriação da escola do livro infantil, especialmente na década de 70, quando o valor literário das obras são louvados. Magda Soares (2001), Nelly Novaes Coelho (2000), Marisa Lajolo (1999) e Edmir Perrotti (1986) são apenas alguns estudiosos que demonstram que esta geração trazia em suas obras um importante instrumento de formação humana, ética, estética e política. Uma literatura preocupada realmente com uma concepção estética que foi assimilada posteriormente pela escola justamente pelo seu caráter inovador.

Para Magda Soares (2001) a escolarização da literatura se dá em quatro estâncias:

1 – na biblioteca escolar

2 – leitura e estudos de livro de literatura

3 – determinada e orientada por professores de português

4 – leitura e estudo de textos

Na última estância, a seleção de fragmentos, muitas vezes, está contida no próprio livro didático de português. Nesses casos, ocorre, com freqüência, a seleção de grandes autores ou clássicos da literatura infantil. Os poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Morais são alguns exemplos. Com os textos narrativos, geralmente são encontrados trechos de obras de Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Pedro Bandeira.

Quando o professor de Português utiliza o conto infantil na sala de aula, ele o escolariza. Dentro do livro didático é comum, após a leitura do fragmento, a sugestão de exercícios e atividades de fixação. Daí, concluir que somente quando a obra está fragmentada dentro de um impresso didático ela foi concebida para ser destinada à escolarização é uma constatação equivocada. Muitos dos livros infantis publicados pela geração auto-denominada "renovadora" vinham endereçados ao professor nas contra-capas, ou eram publicados dentro de séries ou coleções – é o caso da Série Vaga-Lume, entre outras. Esta estratégia, provavelmente poderia não vir do autor em muitos casos, mas do editor que percebendo um interesse na introdução de obras infantis no universo escolar, sacaram que ali existia um grande filão.

A escolarização do impresso, portanto, pode ocorrer na sua própria materialidade, por vontade do autor ou da editora, ou quando não, o professor pode utilizar uma obra tipicamente literária e criar atividades para seus alunos. É o que a CENP irá prescrever nos Subsídios Curriculares de 1977.

2.4 – A Cenp e o Subsídios Curriculares de 1977

No ano de 1976 é fundada a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, a CENP[18] com objetivos que apontam para realização de estudos e pesquisas com a finalidade de reformular os currículos de 1º e 2º graus, implantar um sistema de supervisão e de orientação educacional, desenvolver programas de utilização de tecnologia educacional e de formação pessoal técnico administrativo e docente.

A CENP aparecia como um órgão da SEESP que se aproximava do professor devido às suas atribuições pedagógicas. Esta aproximação não representava somente uma preocupação em dar apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula. O termo "norma" presente no nome desta coordenadoria representava, também, boa parte de suas atribuições que era estabelecer diretrizes e supervisionar sua execução. Centralização das decisões e desconcentração da execução eram seus princípios norteadores, enquanto a pesquisa, elaboração e aplicação do currículo era seu eixo central. (Decreto nº 510, 1976)

Sob a coordenadoria de Maria de Lourdes Mariotto Haidar, a CENP, no ano de 1977, publicou com recursos da SEESP e distribuiu gratuitamente para os professores os *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular.* Ainda com forte influência do tecnicismo norte-americano, os Subsídios apareceram com citações de autores como Marianne Frosting e David Home, do livro *The Frostig Program for the Development of Visual Perception* e prescreveram, logo no início, o uso da cartilha ou do pré-livro para a 1º série. Para as 3º e 4º séries apresentam no último capítulo subsídios para leitura de livros infantis na sala de aula com o objetivo de despertar o interesse do aluno para o ato de ler.

Nas prescrições, a leitura dos livros infantis deixa de ocorrer no cantinho biblioteca e, por ocorrer de forma dirigida e mutuamente, não pode mais ser considerada espontânea e recreativa. O objetivo não é mais o de ler para recrear, e sim chamar a atenção para o "ato" de ler, ou seja, para o hábito da leitura. A metodologia desenvolvida obedecia à seguinte seqüência:

---

[18] Decreto nº 510 de 29 de janeiro de 1976.

> Com o professor iniciando a leitura (...) cobrando o conteúdo da leitura; estudando o vocabulário com os alunos; elaborando perguntas para verificar a compreensão; auxiliando na correção das respostas." (SÃO PAULO, CENP, 1977, p. 320)

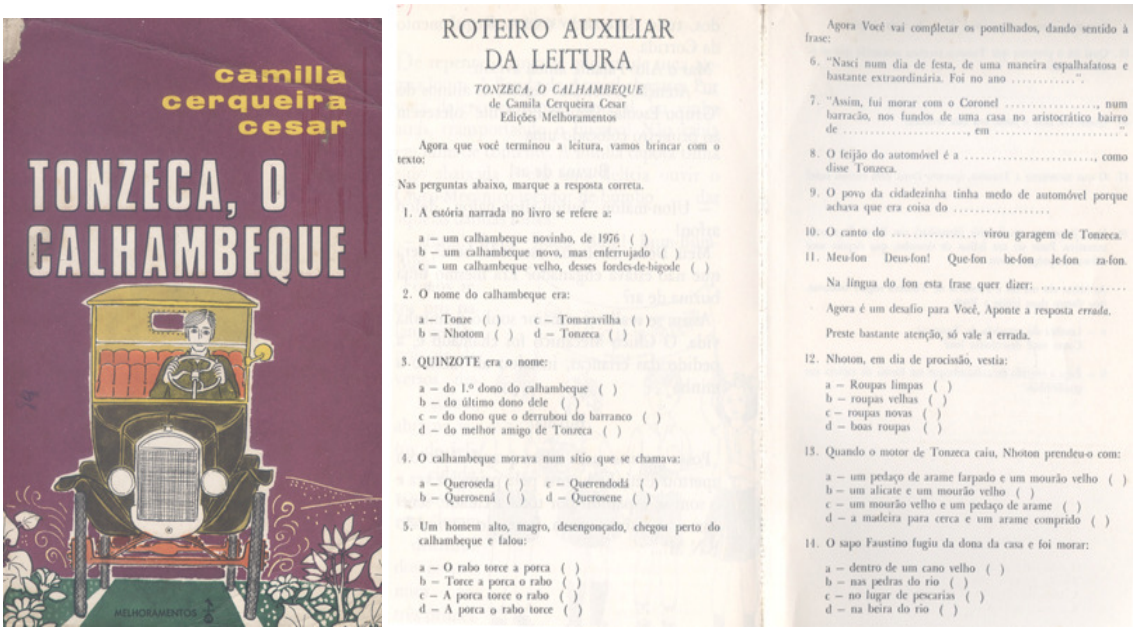


Figura 2.1 – Capa e roteiro auxiliar da leitura do livro *Tonzeca, o calhambeque,* 1977, Melhoramentos. Nota-se, a abordagem recreativa para inserção dos exercícios: *"Agora que você terminou a leitura, vamos brincar com o texto:"*

A seção "*O que fazer*?" na qual os autores[19] prescreveram passo a passo para o professor a metodologia, a CENP propõe que o professor adquirisse o livro de Camila Cerqueira César, *Tonzeca, o calhambeque,* da editora Melhoramentos:

> Em seguida, aproveita alguns momentos da aula, (...) para a leitura de pequenos trechos, a fim de despertar o interesse quanto ao conteúdo do livro.
> Depois de alguns dias, o professor diz à classe que não continuará a leitura, pois gostaria que cada um deles adquirisse seu próprio livro, para terminar a leitura dentro de um tempo determinado." (São Paulo, CENP, 1977, p. 321)

Contudo, no caso da classe ser formada por alunos desfavorecidos economicamente, a CENP deixou uma alternativa:

> Professor:
> Esta sugestão só será válida se seus alunos tiverem condições financeiras, puderem comprar o livro, caso contrário você poderá solicitar da A. P. M. a compra de, no mínimo, cinco ou seis exemplares, para que seja feito um rodízio entre seus alunos.

---

[19] São autores dos Subsídios de Língua Portuguesa do ano de 1977 coordenado pela CENP: Idméa Siqueira; Cleire Terezinha T. Malagoli; Elaine Maria Saliés Landell de Moura; Leda Inês Teixeira; Maria de Lourdes Calandrelli, sendo que as quatro últimas era professoras da Escola Estadual de 1º grau Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho".

> Se não houver essa possibilidade, faça leitura do livro todos os dias na classe, pedindo cada dia a um aluno para ler um pequeno trecho.

Os autores dos Subsídios prescreveram a leitura do livro infantil nas aulas das 4º séries mediante aquisição do livro. Não trataram mais da constituição de uma pequena biblioteca de classe, mas indicaram a compra de livros com exercícios suplementares no anexo, que mesmo com as atividades propostas, não eram considerados livros-texto ou livros-auxiliares, e sim literatura infantil. Os livros indicados são:

> FONTES, Ofélia e Narbal – Cem noites tapuias. São Paulo, Ed. Ática, 1977.
> ALMEIDA, Fernanda Lopes de – Soprinho. 4ª Ed. São Paulo, Ed. Melhoramentos.
> SALES, Herberto – O sobradinho dos pardais. 3ª Ed. São Paulo, Ed. Melhoramentos.
> DRUON, Maurice – O menino do dedo verde. 14ª Ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio.
> MEIRELLES, Cecília – Ou isto, ou aquilo. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira – MEC, 1975.
> MONTEIRO LOBATO, J. B. – O Saci. 2ª Ed. São Paulo, Ed. Brasiliense
> VERÍSSIMO, Érico – Gente e Bichos. Porto Alegre, Ed. Globo, 1965.

2.2 – Figura: Capa do Livro de Maurice Druon. Edição de 1974. José Olympio

2.3 – Figura: Capa do Livro *Soprinho* Edição de 1971. Melhoramentos/ INL

Nota-se a indicação de livros de autores nacionais, com exceção do livro de Maurice Druon, e o aparecimento de nova autora de literatura infantil, Fernanda Lopes de Almeida, que embora tivesse livros escritos bem antes dos anos 70, é encarada por críticos literários da época como inovadora, tanto no estilo da escrita, como na forma do

livro. A discussão deste argumento será realizada no segundo capítulo do presente trabalho.

O fato é que, como foi discutido anteriormente, o que diferia a literatura infantil dos livros-texto e auxiliares era a não-presença de atividades e exercícios. O livro infantil foi num primeiro momento encarado como leitura suplementar e/ou recreativa justamente por não conter na sua forma um aspecto escolar. Agora, estes dispositivos aparecem na estrutura do impresso. E, contraditoriamente, os exercícios servem para incitar nos alunos o hábito e o prazer de ler.

2.5 – Aquisição de livros

Paralelamente à elaboração dos programas de ensino e as discussões sobre o ensino da leitura, um outro órgão cuidava da compra e distribuição do livro escolar. Com esta intenção, a Fundação para o livro escolar realizava "Feiras do livro" em cidades do interior, sendo que os livros eram vendidos a preços reduzidos, com descontos de 25% a 35% sobre o valor de capa. Só no primeiro semestre de 1966, Carvalho (1991) aponta o montante de aproximadamente 200 mil livros vendidos. Em 1967, a atuação da FLE foi de liderança na organização da Biblioteca Municipal de Osasco, e a comercialização diretamente com alunos de livros com descontos que chegaram a 60%. As feiras ocorriam mediante consignação e o que não fosse vendido era devolvido à FLE. A Fundação funcionava como mediadora das editoras e população escolar, comprando os títulos e vendendo posteriormente com descontos.

A dissertação de Carvalho (1991) traz a relação de títulos oferecidos em 1973 pela FLE para aquisição com descontos pelas escolas, associações de pais e mestres, clubes de serviço, prefeituras e câmaras municipais. Estes títulos são aqueles que comprados em excesso, não foram vendidos nas "feiras" promovidas. A lista trazia aproximadamente 250 títulos de literatura infantil e mais de 300 títulos de literatura adulta, entre livros de autores nacionais e traduzidos.

Diante desta extensa quantidade de títulos e do fato da existência restrita de bibliotecas públicas nos municípios de São Paulo, a FLE, o INL e as Secretarias de Educação Estadual e Municipal[20] organizaram grupo de trabalho visando oferecer

[20] Participaram também do projeto: Conselho Regional de Biblioteconomia, Fundação do livro do cego do Brasil, Associação Estadual e Municipal de Bibliotecários, Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo, Escola de Comunicações e Artes da USP, Secretaria do Interior.

diretrizes para implantação de uma rede de bibliotecas escolares. De acordo com o projeto, a FLE ofereceria 500 volumes que poderiam ser comprados pelas prefeituras com descontos de 25% a 30% sobre o preço de capa. Como o programa dependia da disponibilização de verbas da prefeitura, pode-se inferir que poucos municípios selaram o acordo

Entre 1975 e 1978 as atividades mais significativas desenvolvidas pela FLE foram as distribuições de livros. Segundo Carvalho (1991), distribuiu-se 25.000 livros informativos e de literatura contemplando 500 escolas no Programa Bibliotecas Prêmio. Este programa contemplava alunos que apresentavam melhor desempenho escolar com um acervo de livros no valor de um salário mínimo. Parte dos livros ficava para o aluno, porém o maior número deles ia para a escola.

Neste período, os objetivos da FLE haviam sido alterados e estavam organizados da seguinte forma:

> 1. Selecionar, segundo a Pedagogia e Didática mais atualizada e de acordo com as normas dos órgãos técnicos da SEC, os títulos mais condizentes à clientela escolar de 1º, 2º e 3º graus.
> 2. Distribuir graciosamente o livro escolar, com a colaboração da APM, aos alunos reconhecidamente pobres da rede escolar.
> 3. Atender prioritariamente a escola pública estadual e os municípios carentes.
> 4. Reduzir o preço de venda do livro escolar mediante convênios de compra e venda, celebrados com as editoras e distribuidoras.
> 5. Participar do processo de barateamento do livro escolar na esfera das escolas superiores.
> 6. Desenvolver programas de co-edição, a preços especiais, com a colaboração de editoras públicas e particulares.
> 7. Participar, através de convênios de programas de livros e material escolar mantidos pelo Governo Federal.
> 8. Criar ou estimular a criação de bibliotecas nos estabelecimentos e municípios carentes de recursos humanos e materiais" (FLE, 1976, p. 04 *apud* CARVALHO, 1991, p. 52)

Para a implantação de bibliotecas nas escolas primárias foi firmado um convênio da FLE com a FUNDESP, órgão criado em dezembro de 1975, destinado a promover atividades necessárias ao adequado suprimento dos recursos físicos para a educação no Estado, e que em razão deste convênio, teve em 11 de novembro de 1976, de acordo com a Lei nº 1165 suas funções mais especificadas:

> "Artigo 15 — Fica instituído o Fundo de Desenvolvimento da Educação em São Paulo — FUNDESP, com o objetivo de atender aos encargos resultantes do desenvolvimento das atividades necessárias ao adequado suprimento de recursos destinados à educação, no Estado, a saber:
> I — especificamente, planejamento, projeto, construção, reforma e ampliação dos prédios de ensino público, bem como seu mobiliário e equipamento;

> II — extensivamente:
> **a)** melhoria das condições sócio - econômicas de alunos carentes, mediante o fornecimento de merenda escolar, livros didáticos e material escolar;

Com a ajuda da FUNDESP, a Fundação para o livro escolar tinha agora mais recursos para desenvolver programas próprios de distribuição de livros e na montagem de bibliotecas escolares, como mostra a tabela abaixo:

Tabela IV
DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA E INFORMATIVOS AO PROGRAMA BIBLIOTECA DA FLE

ANO	INVESTIMENTO	ESCOLAS ATENDIDAS	%	LIVROS POR ESCOLA	VOLUMES DISTRIBUÍDOS
1976	***	500	**	50	25.000
1977	3.000.000,00	740	19,3	160	118.400
1978	3.072.000,00	1082	22,8	110	119.992

Fonte: Dados retirados da dissertação de mestrado de Carvalho (1991).

Entre 1976-1978 não foi encontrado nos Diários Oficiais listas de livros analisados e recomendados para o 1º grau. A ETLMD faz publicar o que pode ter sido sua última lista de títulos destinados ao Ensino Normal e Secundário. Em 1977 quem distribui livros e materiais escolares à população carente de São Paulo é a recém-criada FENAME, que como foi dito anteriormente, assume as funções da Colted e INL. Novamente, os livros são destinados ao ensino de 2º grau.

Mil novecentos e setenta e oito foi o ano do planejamento para a SEE. Com a reformulação da Secretaria da Educação[21] e a criação da CENP, estipulam-se datas para distribuição de livros a escolas organizadas pela FLE e DAE – Departamento de Assistência ao Estudante. De acordo com o calendário, a entrega de livros ocorreria no mês de fevereiro e a análise de obras que seriam selecionadas para o ano seguinte começaria a ser realizada no mês de agosto. Durante o ano, a FLE e a CENP promoveriam encontros e oficinas para professores de experimentação de material didático de Português. Além disso, ocorreriam concursos para alunos envolvendo a leitura – um deles foi intitulado "O livro que mais gostei" - ; treinamentos para

[21] Decreto nº 7510/76

professores envolvendo a leitura e o livro didático, e por fim, a continuação do Programa Bibliotecas Prêmio. (D. O. 22/02/1978, pp. 18-29)

A seleção dos livros realizada em 1978 foi adquirida pela SE/FUNDESP/FLE em 07 de agosto de 1979 "para organização de Mini-bibliotecas, custeadas com os recursos do Salário Educação – Quota Estadual – Exercício 1979." (Nota Fiscal, FLE, 07/08/1979)

Segundo as notas, os livros eram endereçados ao depósito da FLE, localizado na Rua Pensilvânia, 115 – Brooklin (em 2009, Diretoria de Ensino Sul 1) e foram adquiridos de 12 diferentes editoras com descontos de 30%, ainda que as quantidades fossem expressivas. Só de um título eram requisitados 460 exemplares, sendo que de alguns títulos chegavam a serem comprados 1090 volumes cada.

Nas notas ainda não se encontram autores novos. Os contos de fadas e os livros clássicos constituem a maioria dos pedidos. A respeito disso, Jaime Pinsky (1990) comenta que nessas décadas, as editoras costumavam vender ao governo os livros estocados que não eram vendidos no mercado.

Sobre a política da FLE a respeito da aquisição de livros, Oliveira (1984) destaca o depoimento da Profª Marina Bastos Nogueira, representante da FLE:

> Antes havia muita rejeição aos livros por parte dos professores que não os conheciam previamente. Então a gente resolveu que uma vez determinada a lista de livros e as escolas beneficiadas a gente oferece para todas as editoras o nome dessas escolas e aí elas procuram fazer divulgação de seus livros diretamente. (p. 92)

Talvez por isso não foram localizadas mais notas fiscais endereçadas a FLE. As listas eram produzidas em parceria com a CENP, como mostra Oliveira (1984):

> No que se refere à avaliação feita pelo estado, dos livros a serem distribuídos, a FLE recebe das editoras três exemplares de cada um de seus títulos, manda um para a CENP que lista os aprovados, os aprovados com restrições e os não aprovados. A FLE considera os aprovados para fazer a relação dos títulos a serem selecionados, seja para a distribuição através do programa de complementação do estado. (p. 92)

É possível afirmar, então, que a CENP tinha um critério de seleção para as obras didáticas, e conseqüentemente, de leitura suplementar também.

Diante destas constatações, infere-se que os novos autores de literatura infanto-juvenil, que vinham surgindo aos poucos em meados da década de 70, ainda não haviam sido incorporados pela instituição e pela própria negociação entre livreiros, editores e instituição. Isso se deve, talvez pelo curto espaço de tempo entre a publicação

e a divulgação dos livros. Entretanto, meio caminho já estava percorrido. Afinal, o livro infantil, finalmente, vinha prescrito nos Subsídios curriculares de 1977. Não mais como artefato para-escolar para ser usado nas bibliotecas, ou em atividades extra-classe, e sim, dentro do ritmo da aula, como é o caso do livro de Camila Cerqueira César, *Tonzeca, o calhembeque.*

Parte II
Os discursos dos mediadores culturais

Após a segunda metade do século XX, no Brasil, nota-se um período de progressiva institucionalização do livro-texto como dispositivo para o ensino da leitura nas séries iniciais. Nesse processo, sobretudo nos anos 70 e 80, destacam-se, pela freqüência e intensidade, os discursos em várias esferas sobre a necessidade de inspirar nas crianças o hábito e o prazer da leitura. No eixo Rio-São Paulo realizaram-se seminários, conferências, tanto para a elaboração de textos legais que ordenassem os currículos de ensino, como para a produção de artigos. Aos poucos, as críticas sobre a má qualidade dos livros que circulavam nos ambientes educativos, salas de aulas e bibliotecas escolares ou não, tornavam-se mais agudas, levando à progressiva "renovação" do livro infantil meramente moralizante e informativo.

Os mediadores culturais, responsáveis pelos diálogos críticos a respeito dos materiais de leitura destinados ao público infantil e escolar, muito contribuíram para a divulgação do livro infantil em âmbito nacional. Autores, editores, ilustradores e críticos-literários, na posição de peritos com a tarefa de mediar um saber com a sociedade, publicaram em artigos, resenhas, seminários e boletins, as posições discursivas que foram dinamizadas especialmente por duas instituições que transmutavam suas autoridades sociais: a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ e a Divisão das Bibliotecas Infanto-Juvenis da prefeitura da cidade de São Paulo.

Os discursos eram considerados legítimos por tais sujeitos serem encarados como peritos no que tange a produção do livro infantil. Eram autorizados a tratar do tema por ocuparem lugares institucionalizados, ou pelos órgãos os quais divulgavam suas falas, ou pela sua própria ocupação profissional. Assim ao escrever, editar ou ilustrar o livro infantil esses agentes acabavam por adquirir uma posição de autoridade no tema.

Ao utilizar o conceito de "perito" de Michel de Certeau (2008), esta pesquisa entende os autores das falas do lugar no qual estão inseridos. No caso da primeira parte, professores e profissionais do ensino, que também são qualificados como mediadores culturais, foram inscritos no lugar social que identificavam: a escola. Nesta segunda parte, muitos dos sujeitos ligados ao mercado editorial ou simplesmente críticos-literários, que eram, em muitos dos casos, professores, assumiram outra posição: falam

em nome de outras instituições. Não mais "da" escola, mas "para" a escola. Nas palavras de Certeau:

> Não podendo ater-se ao que sabe, o perito se pronuncia em nome do lugar que sua especialidade lhe valeu. Assim ele se inscreve e é inscrito numa ordem comum onde a especialização tem valor de iniciação enquanto regra e prática hierarquizante da economia produtivista. Por se ter submetido com êxito a esta prática iniciática, ele pode, sobre questões estranhas à sua competência técnica, mas não ao poder que por ela se adquire, proferir autoritativamente um discurso que já não é o do saber, mas o da ordem sócio-econômica. (p. 67)

Os discursos proferidos eram consonantes a uma compreensão internacional da leitura e do livro infantil. Entidades como a UNESCO e o IBBY – International Board on Books for Young People dinamizaram suas concepções e representações que foram divulgadas pelos agentes brasileiros.

As representações do ato de ler assumiam um caráter "utilitarista" no início: o ler para "desenvolver", para adquirir o hábito da leitura. E o livro tinha que ter um caráter informativo. Aos poucos, a concepção utilitarista acompanha uma nova representação: a estética. O livro infantil devia assumir um caráter literário, as histórias publicadas eram consideradas arte. E então, se falava não só do hábito, mas do gosto e do prazer da leitura.

Os conceitos de discurso utilitário e estético foram utilizados por Edmir Perrotti (1986) que tratou de algumas obras de autores de literatura infantil dos anos 70. A obra atentou que a "nova" literatura possuía um discurso estético em detrimento do utilitarismo imposto aos livros pelas gerações anteriores, com exceção de Monteiro Lobato e alguns outros poucos. Reconhecendo que todo escritor é político, Perrotti diferencia a arte engajada do tendencionismo.

O presente trabalho, que não se preocupa da análise das obras em si, mas sim, *o que* se fala delas e *quem* fala sobre elas – muitas vezes os próprios autores e editores desta geração – ao analisar os discursos proferidos entre 1968 e 1978, localiza o caráter instrumental que o livro possuía diante do ato de ler e a tentativa de dar a ele outra característica: a literária.

Esta segunda parte estabelece uma seleção dos discursos que remontavam as prescrições da atividade social da leitura e do livro infantil no Brasil pronunciados por aquelas duas instituições - a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e a Divisão das Bibliotecas Infanto-Juvenis da prefeitura da cidade de São Paulo. Pretende-se fazer um breve panorama por estas instâncias e analisar suas respectivas posições atentando para as representações do livro infantil e da leitura que por muitas vezes estão de acordo

com as percepções das instituições governamentais. As falas e os escritos destes sujeitos desvendam também outra importante informação acerca do cenário da literatura infantil daquele momento: seu lugar no mercado editorial.

Capítulo 3
O hábito de ler – a literatura informativa e recreativa

Os discursos proferidos por intelectuais, autores e profissionais ligados a educação nos anos 70 tratavam de diversos temas sobre a promoção do livro infantil. Os mais presentes eram, além de fomentar o hábito e o prazer de ler no publico jovem leitor; a inclusão da disciplina de Literatura Infantil nas universidades; o "boom" editorial e a "renovação" do livro infantil. Temas também presentes nos discursos sobre o livro infantil nas primeiras décadas do século XX como apontou o trabalho de Diana Vidal (2000) ao enfocar os artigos sobre leitura que começaram a circular entre 1910 e 1920. Desta forma, pode-se afirmar que os referidos debates da geração "dos 70" já não eram tão originais.

Durante o Estado-Novo despontava no ensino da leitura o comprometimento com os ideais escolanovistas. As discussões sobre a discriminação do bom e o mau uso da leitura permeavam os cursos de formação de professores, como ocorreu no Instituto de Educação no Rio de Janeiro, dirigido por Lourenço Filho, que contemplava em seu currículo cursos de Leitura e Linguagem e Literatura Infantil. (Soares, 2007, p. 61)

De fato, a leitura e a literatura infantil eram temas recorrentes, sobretudo em razão do grande volume de exemplares que circulavam nas escolas, livrarias e, ainda que timidamente, bibliotecas entre os anos 1930 e 1950. O exemplo óbvio era Monteiro Lobato, que chegou a vender 2 milhões de exemplares do clássico *Narizinho Arrebitado*. Contudo, não só ele ocupava esse lugar. O livro de Tales de Andrade, *A filha da floresta,* saiu do prelo com 5.000 exemplares, em 1919. Em 1921, a tiragem aumentava para 30.000 exemplares. Neste contexto de aumento de títulos e autores e promoção da leitura, agentes começavam a articular a formação de bibliotecas infantis para que as crianças mais carentes pudessem ter acesso ao novo material impresso. (Soares, 2007, p. 157)

A primeira biblioteca popular infantil brasileira foi organizada por Cecília Meireles, com a colaboração do escritor Alfonse Reyes, então embaixador do México no Brasil. No ano de 1934, no Rio de Janeiro, foi concebida como local de encantamento e de pesquisa para cooperar com a educação primária. O Centro de Cultura Infantil atraía 1500 leitores em 1937 e seu acervo era composto de obras clássicas com atividades diversas para além da leitura. Entretanto, o local teve uma

breve história. O Estado autoritário estadonovista viria dar por encerrada as atividades naquele ano por entender que alguns livros tinham "conotações comunistas". (Soares, 2007, pp.258-259)

Em São Paulo, a tentativa de implantação de uma Biblioteca Infantil seria mais bem sucedida. Mário de Andrade deixa a cargo de Lenyra Fraccaroli a instalação e o funcionamento de um dos locais mais significativos de difusão da leitura e do livro infanto-juvenil. A estagiária da Escola Caetano de Campos seria a diretora responsável pela formação e funcionamento da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo. Desde o ato de sua criação, o local funcionou como pólo irradiador de idéias e inovações, tanto no âmbito da biblioteconomia, quanto da questão leitura, leitor e livro, tendo logo subsidiado outras unidades no município. A intenção era, acima de tudo, democratizar o acesso aos livros, ampliando o número de jovens leitores, e assim, contribuir para sua formação estética, moral e intelectual. Soares (2007) descreve o ambiente criado pela idealizadora:

> A Biblioteca Infantil Municipal – assim como mais tarde suas unidades subsidiárias – foi concebida como centro de cultura, socialização e recreação das crianças paulistanas. Além das seções propriamente de livros, cedo passou a contar com cinema, discoteca e sala de jogos. Promovia também atividades diversas, como palestras, trabalhos artísticos, hora do conto, marionetes e a produção de um jornal, *A voz da infância,* por uma equipe de freqüentadores. O acervo para leitura estava dividido em duas seções: na seção "fixa", ficava disposto em estantes abertas, de livre acesso ao usuário, e devia ser lido na própria sala; na seção "circulante", mediante autorização dos pais, o livro era emprestado ao interessado. (Soares, 2007, p. 314)

Assim como a biblioteca idealizada por Cecília Meireles, o centro de cultura, socialização e recreação, não contava somente com o ato de ler em sua dinâmica de funcionamento. Cinema, discoteca, sala de jogos eram apenas alguns de seus atrativos. Para Fraccaroli, o objetivo era que fosse o lugar tivesse um ambiente agradável para a realização de tarefas escolares, ou seja, um local considerado também como uma extensão da escola. A leitura, então, possuía um caráter instrutivo e recreativo. O hábito da leitura era semeado no ambiente e este favorecia o mercado editorial. Adepta da leitura espontânea, para a diretora, a criança poderia ler o que quisesse, embora como comenta Soares (2007), fosse avessa a alguns contos da Carochinha, de Grimm ou Perrault. (p. 315) Deste modo, Fracaroli demonstra sua insatisfação com a qualidade de muitos livros. Talvez por isso, fosse preciso a constituição de dispositivos que conduzissem as crianças às boas leituras.

Na falta de um bom repertório nacional de literatura infanto-juvenil, salvo raras exceções, a partir de 1951, Fraccaroli publica a *Bibliografia de literatura em língua portuguesa,* "uma contribuição (...) no sentido de difundir a boa leitura, procurando orientar pais e professores na seleção de livros para crianças e adolescentes" (São Paulo (cidade), 1969, p. 01)

> O trabalho fazia menção, em ordem alfabética por autor, a 1843 obras, com descrição do título, editora, local e ano de publicação (se sabido), nome do tradutor ou adaptador, se fosse o caso, número de páginas, formato do livro (apenas altura), presença de ilustrações e, por vezes, nome do ilustrador. Além disso, trazia uma breve apresentação do conteúdo de cada obra, indicando a faixa etária a que se destinava, entre 4 e 14 anos. (Soares, 2007, p. 320)

Até o final dos anos 1960 a publicação era um dos poucos materiais idealizados por sujeitos preocupados com a qualidade da literatura destinada ao publico infanto-juvenil. Em 1968, outra entidade no Rio de Janeiro também prestaria este tipo de serviço. Trata-se da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, uma seção brasileira do Internacional Board on Books for Young People – IBBY.

3.1 - O IBBY, o Prêmio Hans Christian Andersen e o Prêmio Jabuti

International Board on Books for Young People - IBBY é uma associação internacional de Literatura Infantil e Juvenil, existente em 70 países[22]. Foi fundado por Jella Lepman, em 1953, com os objetivos de divulgar a leitura e a literatura infantil e juvenil no mundo, além de incentivar a tradução dos livros dos países membros. No seu estatuto estabelecem-se seus objetivos que são:

> reunir em todos os países pessoas que se interessam em divulgar os bons livros e facilitar o acesso aos mesmos, encorajando sua produção, para atender ao público leitor em todo o mundo; contribuir para a promoção de livros juvenis por todos os modos possíveis; facilitar a divulgação dos livros de qualidade internacional e encorajar sua tradução; e realizar, encorajar ou desenvolver todos os aspectos da pesquisa relacionada aos diferentes aspectos da literatura infantil e sua ilustração." (IBBY, 1974, p. 05)

A divulgação do livro infantil em âmbito internacional vem acompanhada da instituição de um dos mais legítimos prêmios dados a escritores e ilustradores do

---

[22] Os países membros, em 1974: Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Áustria, Tchecoslováquia, Argentina, Venezuela, Irã, Japão, França, Itália, Quênia, Inglaterra, Espanha, Suécia, Suíça, Iugoslávia, Grécia, Rússia, Finlândia e Brasil.

gênero, criado também em 1953, O Prêmio Hans Christian Andersen[23], conferido bienalmente aos autores "cujas obras representem, na sua totalidade, importante contribuição à literatura infantil." (IBBY, 1974, p. 81)

No Brasil, a premiação ao livro infantil ocorria com a criação do Prêmio Jabuti conferido pela Câmara Brasileira do Livro desde 1959. A cerimônia é anual, e para o livro infanto-juvenil há três categorias que são premiadas: literatura infantil, juvenil e ilustrações, conforme o quadro a seguir:

Quadro I

Vencedores do Prêmio Jabuti nas categorias autor de livro infantil, juvenil e ilustrador:

Ano	Autor – literatura infantil	Autor – juvenil	Ilustrador
1959	Renato Sêneca Fleury,	Isa Silveira Leal	Carlos Bastos
1960	Arnaldo Magalhães de Giacomo	***	Osvaldo Storni
1961	Francisco de Barros Junior	***	Frank Schaeffer,
1962	Jannat Moutinho Ribeiro	Isa Silveira Leal	Darcy Penteado
1963	Elos Sândi	***	***
1964	Maria José Dupré	***	Percy Lau
1965	Wanda Myzielsky	***	***
1966	Maurício Goulart	***	Noêmia Graciano/Clovis Graciano
1967	***	***	Flávio Império
1969	Thales de Andrade	Lúcia Machado de Almeida	***
1970	Rachel de Queiroz	***	***

Fonte: Câmara Brasileira do Livro. Acesso eletrônico: http://www.cbl.org.br/jabuti/telas/edicoes-anteriores/ acesso em 15/12/2008.

Neste contexto de valorização do livro e da leitura infantil, no ano de 1957, em função da lei nº 3.739, que fixava o novo currículo para as escolas normais de São Paulo, criou-se no plano de formação do normalista a exigência do estudo teórico e prático da literatura infantil, assunto incluído na publicação do programa da matéria no decorrer do mesmo ano como parte e prolongamento do curso de Língua Portuguesa. Em conseqüência disto, o então diretor do Departamento de Educação, Antônio d' Ávila, organizou um curso a respeito, cujo conteúdo foi apresentado no evento "Palestras Pedagógicas" realizado no Instituto de Educação "Caetano de Campos". Neste ano, os alunos do Curso de Administração Escolar do Instituto promoveram a "1ª

[23] Escritores brasileiros premiados: Ligia Bojunga em 1982 e Ana Maria Machado em 2000.

Semana de Literatura Infantil" na qual Antonio d'Ávila proferiu a palestra, "O professor em face do livro". (Ávila, 1969, p. 03)

A Secretaria de Educação de Minas Gerais já vinha, da mesma forma, discutindo o livro infantil. Em 1949, incentivou conferências para o Curso de Férias destinado aos professores da rede, sendo que três tinham como tema a literatura infantil. Cecília Meireles foi a responsável pelo programa e, como resultado, publicou o livro *Problemas da Literatura Infantil* em 1951. A obra seria fonte para o ensino nas escolas normais e para futuros estudos sobre o tema: A exemplo, pode-se citar: *História da Literatura Infantil*, de Leonardo Arroyo (1965), e *Literatura Infanto-Juvenil*, de Antônio d' Ávila de 1962, entre outros.

O Brasil estava engajado nos assuntos acerca do livro infantil quando o Instituto de Estudos e Pesquisas Nacionais - INEP/MEC recebeu uma correspondência da seção espanhola do International Board on Books for Young People IBBY, que sugeria a criação, no Brasil, de uma seção deste órgão. Maria Luiza de Barbosa de Oliveira, técnica em Educação do INEP, convidou Laura Sandroni, funcionária do Centro de Pesquisas Educacionais Brasileiro – CBPE e Ruth Villela de Souza, bibliotecária do centro, a criarem essa seção. Assim, no ano de 1968, na cidade do Rio de Janeiro, constituiu-se a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, pessoa jurídica de direito privado de âmbito nacional. A descrição do documento publicado pela própria Fundação elucida este momento:

> Por iniciativa da educadora espanhola Carmen Bravo Villassante, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi convidado, em 1964, a participar do Congresso do "Internacional Board on Books for Young People", que se realizou em Madrid, na Cidade Universitária. O convite teve por objetivo dar conhecimento ao nosso país do trabalho empreendido, em diferentes países, para a difusão e o aprimoramento dos livros infantis e juvenis, assim como obter obras representativas da literatura brasileira desse gênero para figurar em exposição que ali teria lugar. Para representar o Brasil naquele Congresso foi designada a professora Maria Luiza Barbosa de Oliveira. (...).
> Somente em março de 1967, entretanto, realizou-se a primeira reunião de pessoas interessadas em participar de uma associação que reunisse editores, autores, ilustradores, educadores, bibliotecários tendo em vista congregar esforços em favor do livro para a infância e a juventude. Coube a presidência dessa reunião a um ilustre educador brasileiro, o Professor Lourenço Filho, que discorreu sobre a utilidade de tal associação para influir na linguagem, educação e moralidade da literatura dirigida à infância e à juventude. O Sr. Simão Weissman, da editora Delta, sugeriu que a entidade, que se propunha fundar, deveria ser organizada nos moldes de uma fundação financiada pelos próprios editores. (...).
> À reunião seguinte, que teve lugar em abril do mesmo ano, compareceram o General Sílvio Walter Xavier, do Centro de Biblioteconomia, o General Propício Machado Alves, do Sindicato Nacional dos Editores de Livro, Regina Maria da Silva Monteiro, do Serviço de Biblioteconomia Estadual, Consuelo Chermont de Brito, da Biblioteca Regional de Copacabana, George Cunha Almeida, do Instituto Nacional do Livro, José Nogueira Filho, da Associação Brasileira do Livro, Wanda Rolim Lopes, educadora,

Leila Silveira Lobo, Laura Constância Sandroni e Maria Luiza Barbosa de Oliveira, da Comissão Organizadora. (FNLIJ, 1969, nº 03, pp. 7-8)

A difusão da literatura infantil estava a cargo de educadores, bibliotecários, órgãos de caráter público - o Instituto Nacional do Livro e o CBPE - mas, acima de tudo, de editores. A presença de editores, e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL – representado pelo General Propício Alves e a predisposição de que a nova entidade fosse financiada pelos editores demonstram o tipo de vinculação que a Fundação estabelece com o mercado livreiro e o próprio Estado. A FNLIJ alia-se ao governo no estabelecimento de objetivos para uma maior difusão de leitura no Brasil, e trabalhariam juntos para sua concretização

De acordo com o documento os objetivos da Fundação eram:

- Incrementar a produção do livro infantil e juvenil
- Promover estudos e pesquisas sobre todos os aspectos de livros infantis e juvenis
- Incentivar o autor e o ilustrador de livros infantis e juvenis
- Estimular a ampliação da rede de bibliotecas infanto-juvenis
- Divulgar e promover o livro infantil (FNLIJ, 1969, nº 03, pp. 7-8)

Ações para que os objetivos fossem alcançados ocorreram naquele mesmo ano. A instituição do Prêmio Viriato Correa, por iniciativa do INL, por meio do Decreto nº 62.844, de 10 de junho de 1968, estimulava escritores e ilustradores a se lançarem no mundo das histórias infantis. O prêmio anual concedido em dinheiro no valor de cinco mil cruzeiros novos a obras inéditas de Literatura Infantil era dividido entre o autor, que ficaria com três mil e o ilustrador, que ficaria com os dois restantes. Eram duas comissões julgadoras nomeadas pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante indicação do diretor do INL, sendo que o autor premiado seria membro nato da comissão julgadora das ilustrações. Este tipo de premiação, seguida do próprio Prêmio INL de literatura infantil, em 1971, a Láurea de Melhor Livro Infantil, criada pela FNLIJ, em 1974, e os outros prêmios que a fundação instituiu ao longo da década demonstram o afinco destes órgãos em promover a literatura infantil no Brasil. Além disso, é preciso notar que os critérios das comissões julgadoras nortearão os autores e editores na produção de uma forma literária que era tida como legitimada.

Os critérios de eleição dos autores, livros e ilustradores eram delineados na outra ação realizada pela Fundação: a edição de um Boletim Informativo – BI - produzido pela própria FNLIJ que divulgava atividades de promoção do livro tanto em âmbito nacional como internacional. Prêmios concedidos, organização de feiras do livro, inauguração de bibliotecas, ocorrências de cursos e seminários com a temática da leitura também eram noticiados.

Além disso, as editoras que mandavam exemplares de seus lançamentos tinham seus livros resenhados e comentados. Edmir Perrotti (1991) opina sobre o BI:

> Desde sua fundação, a FNLIJ, com suas diversas formas de atuação, optou também pela publicação de um periódico bimestral – posteriormente, a partir do número 14, trimestral – que trataria das mais diferentes questões referentes ao livro, à leitura, à literatura infanto-juvenil, sob a forma de artigos, noticiários, resenhas, etc. O BI teria um papel importante como elo de ligação entre interesses dispersos e diversos, entre idéias e atividades que envolvem a questão da leitura infanto-juvenil.
> (p. 20)

Segundo o autor, antes dos anos 60, a leitura era atividade restrita ao comportamento das elites. A crescente massificação da escola, em função da LDB de 1961 e sua reformulação uma década depois, modificava esta situação, e a escola era o cenário principal de sua difusão. Neste contexto, o livro infantil e escolar ganhava espaço. Paralelamente a essas alterações ocorria outra: o surgimento de um conjunto discursivo cuja preocupação central era a promoção da leitura, considerada em seus vários aspectos (Perroti, 1991, p.22).

Nos anos 70, essa produção de publicações preocupadas com a leitura infanto-juvenil começa a crescer oscilando entre um discurso prescritivo e reflexivo, deflagrando o aumento do interesse social pelo tema.

A FNLIJ era um dos lugares instituidores de um discurso a respeito não só do ato de ler, mas também "do que" ler. Esses discursos tornam-se hegemônicos pela suas entradas facilitadas em diversos âmbitos que, da mesma forma, cuidavam da promoção da leitura. Os órgãos públicos educacionais e o mercado editorial recebiam de braços abertos as concepções pronunciadas pelos agentes sendo a escola e as bibliotecas, entre outras instituições, encarregadas de colocar as novas posições em prática e dinamizá-las.

3.2 – O papel das bibliotecas infantis: a leitura informativa e recreativa

Em 1970, o *Boletim* trata da importância das bibliotecas infantis. Quem melhor para tratar do tema do que Lenyra Fraccaroli? Em artigo de apresentação, a idealizadora da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo entende o lugar como sendo de extrema importância, por ser encarado como auxiliar da educação pública, na medida que também tem um papel na formação dos jovens que "poderiam, por meio da leitura, abrir-se a novas perspectivas morais e nova visão dos fatos sociais". O bibliotecário requer atenção, pois sua função não é a de "um simples conservador das coleções" e sim um sujeito dotado de conhecimentos técnicos indispensáveis – noções de psicologia infantil, pedagogia e sociologia.

Fraccaroli critica aquela biblioteca que possui "caracter irriquieto", afinal, não se pode esperar que o "jeito vivaz" da criança se adapte à "frieza e ao silêncio quase sepulcral." A biblioteca é uma instituição complementar da Escola, mas não pode enquadrar o jovem freqüentador num esquema rígido e obrigatório de leitura ou de estudo. "A criança deve ter liberdade de ler o que desejar, escolhendo o que bem quiser." Além disso, destaca o lugar como espaço social, local onde as crianças conseguem interagir umas com as outras e trocar curiosidades sobre as leituras que fizeram. (FNLIJ, nº 11, 1970)

O discurso traz algumas representações do ato de ler que estão sendo pronunciadas, embora niveladamente, ora, se a biblioteca deve ajudar na instrução pública, a leitura de livros infantis então assume caráter informativo embora pudesse ocorrer de forma espontânea e "num lugar agradável sem a rigidez escolar". A concepção de leitura da bibliotecária é a mesma de décadas anteriores: a leitura informativa e recreativa. Logo, o livro de literatura infantil também deve ter esse caráter. É curioso lembrar que a concepção do Programa Curricular de 1969 de São Paulo e as orientações para seleção de livros publicadas pelas equipes do livro e material didático entendiam a leitura da mesma maneira. (ver capítulo I)

Esta compreensão do ato de ler era apresentada pelo IBBY em seus objetivos: "encorajar a literatura informativa e recreativa para a juventude" (FNLIJ, 1969, nº04, p.10). A ampliação da rede de bibliotecas para maior difusão da literatura infantil, ação proposta pelo órgão internacional, demonstra sua significativa influência nas representações dos agentes brasileiros preocupados com a leitura.

Uma leitura que divertisse, mas que também informasse não era algo novo nas concepções acerca do livro destinado ao publico infanto-juvenil. Na França de 1860, por iniciativa do editor Pierre-Jules Hetzel uma literatura com estas características era posta em circulação. Tratava-se dos livros de Julio Verne. Anne-Marie Chartier (2001) relaciona a literatura juvenil e os saberes científicos no século XIX demonstrando o surgimento de um novo tipo de escrito literário-científico vulgarizado por editores e autores da época. Louis Hachette inundava o mercado com narrativas instrutivas que deveriam em primeiro lugar ser didáticas e em segundo lugar, recreativas. No Brasil, a empreitada cabe aos livros de Monteiro Lobato, que embora literários, continham instruções científicas, a exemplo: *A História do mundo para crianças,* publicada em 1933 e *Geografia de Dona Benta* de 1935, entre outros publicados pela Companhia Editora Nacional.

Um século depois no Brasil, as narrativas literárias dentro das escolas e bibliotecas são temas em discussão. Em um seminário em São Paulo, Lenyra Fraccaroli participou do debate :"Livro Infantil": essa literatura ainda está na infância"? No debate, tomaram parte Leonardo Arroyo, Vânia Andrade e Silva, Maria Nazareth Castro e Penna e Lélia Vercesi Mader, ambas bibliotecárias. Alguns pontos tiveram adesão unânime:

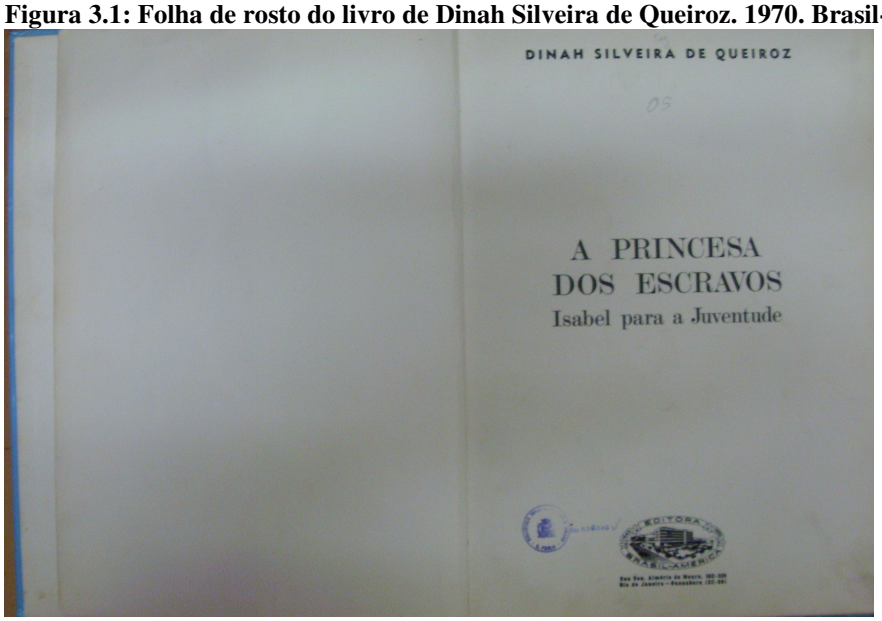
> 1) os livros infantis com conotação cultural, tipo enciclopédia, são muito procurados.
> 2) o apelo ao maravilhoso, tanto nas crianças como nos adultos, não morre nunca.
> 3) há poucas bibliotecas infantis nas escolas de São Paulo prejudicando o consumo da literatura pelas crianças. A contribuição do lar é grande, mas ainda constitui privilégio de certas crianças. (FNLIJ, 1971, nº 15, p. 29)

As conclusões debatidas eram frutos de pesquisa nas bibliotecas paulistas onde a leitura informativa e recreativa continuava sendo estimulada. Uma prescrição de leitura na seção de livros comentados do Boletim Informativo da FNLIJ elucida as características que este tipo de dispositivo deveria possuir.

> Queiroz, Dinah Silveira – A PRINCESA DOS ESCRAVOS; Isabel para a juventude. Capa e ilustração de Ivan Wasth Rodrigues. Com uma introdução de R. Magalhães Junior. Rio de Janeiro, Editora Brasil-América, em convênio com o Instituto Nacional do Livro, 1970. 61 p. Cr$ 8,00
> Texto excelente. Conta a vida da Princesa Isabel e da família imperial na intimidade; retrata a vida na corte, a educação das princesas, suas brincadeiras, noivado e casamento.
> "Livro admirável", diz Magalhães Junior na introdução, "reconstrói os episódios do passado dando colorido e realce a esse retrato sentimental da princesa, simples e real, humana e sensível. Sua glória maior foi a de ter assinado a mais importante de todas as leis: a da libertação dos escravos".

> Em formato de álbum com texto impresso em duas colunas, traz a quarta capa reproduções de gravuras de Rugendas. É pena que a ilustração da capa, embora colorida, seja tão inferior às que estão entremeadas no texto.
> Muito útil para bibliotecas escolares e infantis.
> 10 a 13 anos. (FNLIJ, 1971, nº16, p. 40)

Figura 3.1: Folha de rosto do livro de Dinah Silveira de Queiroz. 1970. Brasil-América



A indicação de leitura da entidade carioca deflagra a confluência dos discursos do Rio de Janeiro e São Paulo diante da concepção de leitura que deveria permear as bibliotecas e escolas. Apresenta o mercado editorial acompanhando as prescrições e o INL financiando as iniciativas.

Escolarizar a literatura infantil inserindo-a nas bibliotecas públicas era um meio de fazer com que o artefato impresso chegasse às mãos do leitor. Gian Calvi, ilustrador, discorre sobre outra forma de fazer com que o livro infantil chegue a seu destino:

> [A] soma de iniciativas criadoras, integrada ao processo educacional e de fabricação, faz com que o livro infantil seja realmente aquilo que gostaríamos de oferecer à criança em termos qualitativos, e faz com que este livro seja realmente um produto industrial, passível de ser fabricado em série e distribuído em grande escala.
> Produto industrial este que contribui decididamente para o conhecimento da criança, pela sua linguagem e forma. (FNLIJ, 1969, nº 03, p. 06)

A política de distribuição de livros infantis é afirmada no artigo, assim como a percepção de que o impresso é um produto industrial a serviço da formação da criança. Como se sabe, o INL – um dos órgãos aliados a FNLIJ – era responsável pela difusão do livro infantil em caráter nacional. Neste ano, remodelou e ampliou a Biblioteca Infantil Carlos Alberto e realizou um seminário, ao qual compareceram 200

pessoas entre bibliotecários, arquitetos, educadores e sociólogos, com a finalidade de planejar a construção de bibliotecas populares e infanto-juvenis.

Com igual interesse, a Editora Conducta lançou em São Paulo a campanha de difusão do livro. Segundo o plano, todas as escolas da rede de educação primária e média seriam visitadas por uma equipe de divulgação com a função de "despertar nas crianças e jovens o interesse pelo livro."

> Em resumo:
> a) Será preciso difundir livros que imprimam às crianças o desejo de ser melhores, que lhes sugiram ideais de vida sadios; isso não se confunde, é evidente, com um falso moralismo de fórmulas vazias e aborrecidas. Mas, para que os livros sejam realmente recreativos ("recrear" quer dizer "criar de novo, recompor em novas e mais equilibradas bases) deverão ensinar a alegria de viver, de forma normal e saudável.
> d) Será preciso, enfim, que os autores compreendam que só devem escrever para crianças quando tenham uma delicada mensagem a comunicar-lhes alguma coisa que concorra para elevar-lhes o espírito e o coração. (FNLIJ, 1971, nº 13, p. 09)

Diante de tantas considerações a respeito do livro infantil ideal, não é a toa que a FNLIJ se dedicasse à tarefa de disponibilizar às bibliotecas uma leitura representada, pela Instituição, como de qualidade, seguindo os critérios estipulados pelos autores e críticos literários no Boletim. Para tanto, a Fundação "confiou a sua equipe especializada a uma seleção dos livros básicos para formação de uma biblioteca recreativa e informativa para crianças até quatorze anos." Os critérios de seleção também seriam aferidos por meio de pesquisa nas bibliotecas infanto-juvenis a respeito das preferências de seus leitores. Além disso, consideraria os livros indicados pelas escolas como leitura obrigatória.

Em 1974, o B*oletim* dedica uma seção intitulada *Bibliotecas para crianças e jovens* que tinha o objetivo de divulgar notícias sobre atividades das bibliotecas, fornecer subsídios para a correta implantação de uma biblioteca infanto-juvenil, sistematizar sua dinâmica de funcionamento e relatar experiências-piloto. É apresentado, um trabalho de Laura G. M. Russo, *Retrato de Nossas Bibliotecas Públicas*, que faz um levantamento das bibliotecas de São Paulo.

> Das 37 bibliotecas municipais da capital de S. Paulo 13 são para adultos e 24 infanto-juvenis. Estas últimas reúnem-se na Divisão de Bibliotecas Infanto-Juvenis e Cinema Educativo. A Central é a Biblioteca Monteiro Lobato a que se soma uma rede de 23 Bibliotecas-Ramais. Todas sediadas em prédios próprios. Mas a falta de um planejamento adequado que previsse a demanda futura, tendo em vista o crescimento demográfico, não localizou os imóveis nos pontos ideais.
> Para uma comunidade de 50.000 habitantes o padrão mínimo de títulos para implantação e funcionamento de uma biblioteca é o de 15.000 volumes. Chega-se, assim, à razão livro/habitante 0,33, isto é, um livro por três habitantes. (...) (p.24)

O crescimento, ainda que insuficiente, do número de bibliotecas infantis em São Paulo, demonstra a preocupação do governo em fomentar o hábito da leitura nos jovens, endereçando para esse público o dobro de bibliotecas que serviam aos adultos. Contudo, o investimento em bibliotecas não era exclusividade da cidade de São Paulo. O Rio de Janeiro ganhava um rico acervo:

> Biblioteca da Glória tem 45 mil volumes.
> Cerca de 45 mil livros sobre os mais diversos assuntos é o acervo da mais nova biblioteca carioca- a Regional de Glória (...)Formada pelo acervo da antiga Biblioteca Central de Educação que por sua vez herdou os livros da Biblioteca da extinta Universidade do Distrito Federal é rica portanto em material sobre educação e literatura infantil.
> Bibliotecária responsável: Guilma Vidal Viruez (p. 25)

Agora, restava deslocar estes discursos do rol de bibliotecas e seminários para dentro da escola. Para tanto, era preciso formar os mediadores deste tipo de leitura. Os professores e bibliotecários foram o público escolhido para a propagação dos discursos.

3.3 - A formação dos professores e bibliotecários

Como se sabe, a formação de professores para lidar com a literatura infantil na sala de aula ocorria ainda timidamente em algumas escolas normais e no Instituto de Educação do RJ, por iniciativa de Lourenço Filho. Com o surgimento de estânciass ligadas ao universo do livro infantil e com a continuação da luta pela promoção da leitura mais fortificada pela circulação de novos agentes, formar o professor era necessário. Com o intuito de responder as questões: Como utilizar este tipo de narrativa dentro da escola? Como o professor pode operacionalizar o livro? Quais livros poderão ser utilizados? Vários seminários e congressos aconteceram trazendo sujeitos do âmbito internacional a fim de se discutir a fomentação da leitura e melhor qualidade dos livros infantil. Entretanto, esses eventos não atingiam o público esperado: o formador de leitor não atendia, ou pela restrita divulgação, ou pelo tema ainda não ter adentrado no mundo da escola. Para esses articuladores, somente o ingresso da disciplina de Literatura Infantil nos cursos de formação de professor poderia efetivamente ampliar a promoção de uma leitura de qualidade nas escolas.

> Os encontros e congressos sucedem-se entre nós, em todos os setores, informativos ou culturais, ampla e cuidadosamente difundidos, por todas as vias de divulgação. E o interesse evidencia-se pela afluência maciça. Mas, quando se trata da Literatura Infantil, é lamentável a omissão.

> Em junho de 1972, houve, em São Paulo, um seminário de Literatura Infantil e Juvenil, com representantes de vários países estrangeiros: França, Estados Unidos, México, Argentina, Alemanha...Todos interessados, conscientes da importância e do papel da Literatura Infantil na formação da criança, sabendo ser o livro o instrumento da educação do jovem. Apesar disso, aqui, entre nós, parecia um congresso particular!
> Lá estava o grupinho teimoso; especialmente Bibliotecárias, autores do gênero, ilustradores, alguns editores e livreiros. Professorandas? Não lembramos ter visto, talvez um terço, com muito otimismo. Professores contavam-se a dedo. (FNLIJ, 1973, nº 28, p. 13)

Em 1969, algumas iniciativas de formar o professor e bibliotecários interessados na literatura infantil são tomadas. A professora Isabel Maria de Carvalho Vieira, especializada no assunto, ministrou aulas na Escolinha de Arte do Brasil destinadas a professores de arte, psicologia, pedagogia e biblioteconomia. O curso foi dividido em três fases:

> a) Literatura infantil: conceito, características, valores, defeitos mais comuns e critérios de seleção.
> b) Literatura infantil no processo educativo: sua importância para o desenvolvimento da expressão verbal, na assimilação da cultura através da palavra e na expressão da criatividade da criança.
> c) Atividades de grupo em torno da literatura infantil, com a organização de uma bibliografia para servir de roteiro aos alunos. (FNLIJ, 1969, nº 02, p. 19)

A professora ministrou igualmente um curso sobre Bibliotecas Infantis no Instituto Nacional do Livro. O programa do curso abordava os temas do outro curso acrescido de recomendações para a Biblioteca infantil: local, prédio, equipamento, acervo, seleção, preparo e apresentação de livros, preparo da equipe. Na prescrição de atividades a serem realizadas destacam-se: hora do conto, atividades dramáticas e musicais, debates com as crianças e leitura dirigida e livre. (p. 20)

Este curso é mais um exemplo da influência que a Biblioteca de São Paulo exercia. As atividades propostas no curso para bibliotecários ocorriam pelo menos há uma década no espaço dirigido por Lenyra Fraccaroli. Além disso, a leitura de cunho educativo é reafirmada e propagada por meio destes cursos dirigidos a professores. Pode-se afirmar, também, que se o programa do curso é publicado pelo BI, outras iniciativas poderiam se inspirar no programa, o que acarretava maior disseminação dessas idéias.

A busca pela introdução da disciplina de Literatura Infantil para docentes foi a bandeira levantada por Bárbara Vasconcellos de Carvalho, que era autora de um dos manuais utilizados no curso de literatura infantil nas Escolas Normais de São Paulo desde 1957. A autora refere-se à necessidade de implantação de ensino aos professores em artigo intitulado *Literatura infantil: uma frustração no Brasil.* O título marca o tom

do discurso apresentado pela autora, de insatisfação com o descaso da disciplina pelos órgãos públicos e a reivindicação para o alcance de um objetivo: a cadeira de literatura infantil nas universidades. Atenta à importância de se formar o mediador, para que ele inculque na criança conhecimento e conscientização. Pretende que o alvo da literatura infantil seja "um inesgotável manancial recreativo-cultural-informativo, de alto valor para a criança".

> A Literatura Infantil é citada no currículo, mas onde a cátedra? O titular, o docente, para a realização de seu ensino sistemático e conscientizado?
> O Professor de Português somou às suas 2 matérias (língua, Literatura Brasileira e Língua Portuguesa) a Literatura Infantil.
> Algumas vezes o Professor de Psicologia e, outros poucos, como o de Metodologia, o fazem. Tudo isso de forma eventual, ocasionalmente, sem qualquer sistematização de estudos e pesquisas. E não poderia ser diferente: pois foi criada a matéria e jamais cogitada a cátedra ou docência para desenvolvê-la.
> O Brasil é o único país evoluído que não possui a cadeira de Literatura Infantil no curso de Professores e Bibliotecários. A jovem cadeira dessa matéria, na Argentina, já conta mais de duas décadas. Mas, para tanto, seria preciso saber-se que a Literatura Infantil é a Literatura Máter, em suas raízes criativas, inespecíficas. E, principalmente, que só através dela se forma e informa a criança; que só por meio dela se conduz o educando, sem saltos, e adequadamente, pelos meandros da arte de "dizer" e de "ouvir", que só pelo seu conhecimento e conscientização se pode orientar, com segurança e proveito, a formação literária e cultural do educando, numa progressão racional e oportuna. (FNLIJ, 1973, nº 28, pp. 12-13)

A reivindicação de Bárbara Vasconcellos era manifestada nestes anos em ações que de alguma forma, procuravam dar sustentação ao ensino: assistia-se à explosão de ofertas variadas de leitura, à mobilização para a existência e uso efetivo de bibliotecas.

Pensava-se na relação leitura e escola e recolocava-se uma questão que já estava posta desde os anos 30: as políticas de leitura e o reconhecimento do papel do educador neste processo. Afirmava-se que o formador do leitor se encontrava fragilizado em seu conhecimento acerca do próprio objeto de ensino. No entanto, era preciso reforçar e legitimar este discurso, e de que melhor modo senão dando a ele um caráter pioneiro:

> Que formação real se oferece ao educando, nos cursos profissionalizantes de futuros professores, sobre a Literatura Infantil?
> Nossa luta, como pioneira, para o acesso da Literatura Infantil no currículo de formação de Professores não alcançou seu objetivo pleno. Lutamos através de trabalhos, exposições públicas, entrevistas a jornais; mas o tema parece quase inócuo; ou a receptividade é pouco desenvolvida; ou ainda, não se trata de assunto em que se possa vislumbrar alguma promessa de vantagens... E tudo isso que fizemos ficou limitado a um grupo restrito. (FNLIJ, 1973, nº 28 p. 12)

Entende-se por grupo restrito, os sujeitos articulados às instituições ligadas ao livro infantil: a FNLIJ, as bibliotecas públicas infantis, os editores e autores.

A tarefa não era pioneira, mas apenas continuava um projeto político de leitura já presente no estadonovista. Consistia em aumentar as ofertas dos objetos de leitura na escola, junto a uma política sólida de formação do professor na área específica da literatura infantil, considerada condição indispensável para se consolidar as relações entre leitura e escola.

Ainda na perspectiva de se pensar o que sugerir como leitura às crianças, como interessar o jovem pela atividade da leitura, Nelly Novaes Coelho aponta como solução a formação de professores. A literatura era vista, então, como instrumento de educação e recreação, sobretudo para os que trabalhavam com o ensino no 1ºgrau. Já ocorriam cursos intensivos de preparação para o ensino da literatura infantil e juvenil; cursos trimestrais que eram criados junto às bibliotecas infantis já existentes, às bibliotecas gerais, faculdades de educação ou colégios em que funcionassem cursos de formação de professores. Mas ainda restavam lacunas:

> A essa medida urgente para sanar as graves lacunas já existentes, deveria somar-se outra, não menos imperiosa: a criação da disciplina Literatura Infantil e Juvenil não só nos cursos de Didática Especial de Português, nas Faculdades de Letras, como também em cursos de pós-graduação. Ou, ainda, a inclusão dessa matéria no Curso de Formação de Professores de 1º grau, com duração de pelo menos seis meses. (FNLIJ, 1974, nº 30, p.11)

O objetivo era muito mais ambicioso: introduzir a literatura infantil no meio acadêmico. Não se queria mais o gênero sendo tratado como uma literatura "menor", o intuito era legitimá-la de uma vez por todas. Desejava-se a ampliação do tema e sua difusão. Para ser reconhecida, que lugar melhor do que a universidade? E para o alcance de tal finalidade, era necessário retirar de sua leitura qualquer vínculo utilitário e elevá-la a arte propriamente dita. Neste momento, as falas de uma leitura recreativa e informativa conviverão com a leitura pelo gosto. Nas palavras de Edmir Perrotti (1986), o discurso utilitário vai sendo substituído pelo discurso estético.

Em 1976, algumas universidades, a exemplo a Universidade Federal de Minas Gerais, já possuíam a disciplina em cursos de graduação. Maria Antonieta Cunha atenta, agora, para a necessidade de cursos de pós-graduação para se desenvolver trabalhos de "interesse real e imediato para o Ensino", que para ela, era o "de fazer do aluno um entusiasta do livro obra-de-arte, o de fazer chegar a ele uma experiência e uma cultura que só conseguirá através da arte literária – arte que lhe está escapando". (FNLIJ, 1976, nº 35, p. 12) A legitimação do rigor científico era imprescindível para que o gênero se institucionalizasse no meio acadêmico. Para isto, o livro infantil não

deveria ser visto somente no meio de pedagogos, o curso de letras deveria institucionalizar a literatura, introduzindo-a na teoria literária.

Nelly N. Coelho fala sobre esse momento[24] e da dificuldade que encontrou em aglutinar a formação de professores e de Letras na disciplina de literatura infantil. Segundo ela, tudo dependia de um jogo político. Em um primeiro momento chegou a ouvir perguntas, como:

> "Que poder a Nelly está querendo?". Por aí se vê como as pessoas pensam miúdo. Que poder? Que poder que eu podia ter, trabalhando uma coisa nova, enfrentando...? Agora, acontece que a autora da idéia era eu, mas ia o pessoal todo. Devido, portanto, essa mesquinhez do diretor da Faculdade de Educação.

O curso só chegou a ser introduzido em 1980, ainda alvo de chacota por grupos mais conservadores da universidade.

> Comecei a procurar gente de Letras para criar uma área de literatura infantil. Os nossos alunos não saem preparados para dar aula, eles têm literatura brasileira, literatura portuguesa, eles têm lá filosofia, e onde é que eles vão aprender realmente para poder dar aula? Vão fazer um ano de metodologia, daí estudam teoria, onde que eles vão fazer ligação? O currículo já estava patinando (...). O projeto (...) feito. Apresentei ao conselho de departamento, foi assim uma zombaria. "Gente, mas precisa formar os professores que vão trabalhar com as crianças!". Que bobagem, cada um se vira e tal. Quem apoiou muito foi o Alfredo Bosi, ele deu o parecer, e daí foi criado.

Segundo a idealizadora, em 2009 a disciplina literatura infantil passaria a ser obrigatória no curso de Letras, mas de qualquer forma, ainda é vista como gênero menor, quando é uma arte criativa, tanto pela ilustração quanto pela trama toda. Contando com o discurso da literatura infantil como arte literária é que os agentes dos anos 70 vão conseguir legitimar um novo tipo de livro infantil, que fomente não só o hábito de ler, como o gosto pela leitura nas crianças.

3.4 - 1972 – O ano internacional do livro: a UNESCO e o hábito de ler

Em novembro de 1970, em sua 16ª sessão, a Conferência Geral da UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - proclamou o ano de 1972, Ano Internacional do Livro, respondendo ao apelo de vários países sobre a disponibilidade de "livros para todos." A Conferência aprovou um programa de ação, revisto e complementado para o Ano Internacional do livro. O programa previa "não só estimular a produção e a difusão de livros nos países em vias de desenvolvimento como

---

[24] http://189.126.116.44/museuDaPessoa/memoriasDaLiteratura/entrevista.cfm?autor_id=42. Acesso eletrônico em 10/05/2009. Nelly Novaes Coelho participou do projeto Memórias da Literatura Infantil e Juvenil organizado pelo Museu da Pessoa.

também suscitar o reexame do papel que cabe ao livro na sociedade de hoje e de amanhã". Outros temas faziam parte do programa de ação da UNESCO:

> -incentivo às atividades dos escritores e dos tradutores, considerando a necessidade de proteger o direito do autor;
> -produção e distribuição de livros, abrangendo o desenvolvimento de bibliotecas;
> -desenvolvimento do hábito de leitura;
> -os livros a serviço da educação, da compreensão internacional e da cooperação pacífica. (FNLIJ, 1971, nº15, p. 04)

No cenário internacional a leitura infantil era foco de preocupação. A instituição do Ano Internacional do Livro era uma conseqüência das discussões promovidas por várias estâncias que queriam não somente a promoção da leitura em países desenvolvidos e em desenvolvimento, como também uma compreensão universal sobre como seria o material disponibilizado.

Na época, os estados-membros eram 13: Áustria, Tcheco-Eslováquia, Dinamarca, Etiópia, França, República Federal Alemã, Hungria, Irã, Itália, Países Baixos, Noruega e Suécia. Em setembro de 1970, era realizada na Dinamarca um seminário sobre literatura para crianças e jovens, como meio de promover a compreensão internacional da leitura e do livro. Havia divergências entre as concepções do ato de ler e o material de leitura que deveria ser disponibilizado entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Os últimos países possuíam ainda uma visão utilitária da leitura:

> Alguns dos participantes focalizaram a necessidade e urgência de que em seus países, os livros infantis tenham valor didático específico. Um orador do Irã explicou que em seu país a literatura infantil "deve tomar o comando no desenvolvimento e transformação da sociedade".
> Chamou a isso "literatura de compromisso" pois ela tinha de "emparelhar-se com o movimento progressivo social e histórico da sociedade" de modo a reduzir a lacuna entre cultura iraniana e mundial. No entanto ele concordou que o mérito literário devia se sobrepor aos objetivos especificamente educacionais. (FNLIJ, 1971,nº 14, p. 06)

Os países desenvolvidos difundiam outra representação, que valorizava o estético em detrimento do informativo. O didatismo, que de acordo com esses países, muitas vezes condicionava uma literatura pobre e trivial, perderia seu papel preponderante, contudo não deixaria de ser uma das funções do livro infantil repassar alguns conhecimentos, e o mediador deve ser o sujeito capaz de ensinar a criança a selecionar e diferenciar a boa da má leitura.

> Uma mudança de atitude depende do maior ou menor conhecimento do leitor sobre o assunto em questão; quanto menos o leitor souber acerca das complexidades e objeções sobre o assunto em discussão, maior será a sua mudança de atitude. Também quanto mais baixo o nível de educação, mais propenso estará em descobrir somente a literatura

> mais trivial que muitas vezes manifesta pobreza de sentimentos e pensamentos. Os participantes da Conferência não pensam que as crianças devam ser automaticamente protegidas deste gênero de leitura, mas pelo contrário, que seja obrigação dos professores, bibliotecários, autores e publicistas de proporcionar boa leitura, na suposição de que a criança acostumada à melhor leitura estará em melhor condição de rejeitar a má. (...) (FNLIJ, nº 14, 1971, p. 07)

As discussões tornam evidente a procura pela "boa literatura infantil", um livro cujo seus elementos dominantes sejam a "vivacidade, inovação e recursos emocionais". Neste contexto, cabe aos educadores a sua disseminação. Os professores devem acompanhar e discutir o que as crianças lêem, e aí, tornava-se importante que eles tivessem grande conhecimento de literatura para selecionar o material de leitura que refletisse as proposições debatidas. Por conseguinte, era recomendado que os educadores e bibliotecários fossem treinados, enfatizando aqueles que lidam com o público pré-escolar. (FNLIJ, nº 14, 1971, pp. 05-08)

A FNLIJ estipula, portanto, um programa de ação para o Ano Internacional do Livro - AIL, segundo o programa de ação da UNESCO. As medidas englobavam uma série de ações para encorajar as atividades dos autores, promover o desenvolvimento das bibliotecas e por fim, desenvolver o hábito da leitura. No campo das últimas medidas, entre as ações previa-se: possibilitar a exibição de filmes em televisão sobre o livro; sugerir pesquisa sobre hábitos de leitura de crianças em diversas regiões brasileiras; incorporar os temas do AIL aos programas escolares dos diferentes graus de ensino. Para esta empreitada, seriam convocados diversos setores da mediação de cultura: imprensa, rádio e televisão para desenvolvimento de uma campanha de valorização da leitura. Os museus, escolas de arte e bibliotecas organizariam mostras e atividades especiais. Ao SNEL e INL caberia a confecção de material impresso de divulgação do livro e da valorização da literatura infantil e juvenil: marcadores, calendário, prospectos, catálogos. Todas as medidas teriam participação da Comissão Nacional do AIL, que contava com os seguintes participantes: Presidente: Peregrino Junior, da União Brasileira de Escritores; 1º vice-presidente: Josué Montello, do Conselho Federal de Cultura; 2º vice-presidente: Odylo Costa Filho, da Academia Brasileira de Letras e o secretário: Geoge Cunha de Almeida, do INL. A representante da FNLIJ era a Professora Leny Werneck Dornelles.

O programa de ação da UNESCO continha entre suas medidas e resoluções:

> (...) os livros [são] instrumentos privilegiados de saber e de reflexão, contribuem para o pleno desenvolvimento do indivíduo e o progresso da sociedade, levando a todos a mensagem universal de que devem ser portadores, em edições de boa qualidade e baixo preço.
> O objetivo da campanha que a UNESCO empreende não é simplesmente conduzir o livro ao leitor. O que ela pretende, e é muito mais complexo, é conduzir o leitor ao livro e, sempre que possível, ao bom livro, isto é, o livro que exalte e enriqueça o espírito.
>
> Três tipos de produção de livros considerados prioritários são:
> - o livro didático, instrumento indispensável a toda escolarização
> - o livro infantil, graças ao qual se desenvolvem e se fixam os hábitos de leitura
> - o livro de cultura geral, para adultos, sem o qual as campanhas de alfabetização estão condenadas ao fracasso. (FNLIJ, 1972, nº 18, pp. 22-23)

Um livro que leve a "mensagem universal", que "enriqueça o espírito" e que, acima de tudo, suscite no leitor o costume de ler é a busca da Unesco. Para estas finalidades o gênero infantil é o mais apropriado. É por meio dele que "desenvolvem e se fixam os hábitos de leitura". Por isso, atentam sobre a qualidade tanto do conteúdo, quanto da edição que deve ser de "boa qualidade e baixo preço".

Sobre o hábito de ler ainda em 1º de dezembro de 1974 o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC – realizou no auditório da Câmara Municipal de São Paulo, um seminário sobre Hábitos de Leitura que contou com as conferências:

> Prof. ARLINDO LOPES CORREA – Presidente do MOBRAL – Rio de Janeiro – "Motivação do adulto recém-alfabetizado para a leitura";
> Prof. EMIR JOSÉ SUAIDEN – Assessor do Programa de Bibliotecas do INL – "Perspectivas das Bibliotecas Públicas";
> Prof. IRINEU STRENGER – Professor titular da faculdade de direito da USP – "Importância do livro como fator de cultura";
> Profª LENY WERNECK DORNELLES – Vice-presidente do IBBY – Motivação da criança para a leitura";
> Prof. MARIO GUIMARÃES FERRI – Presidente da Editora da USP – "O desenvolvimento recente das atividades editoriais no Brasil";
> Prof. SAMUEL PFROM NETO – Professor do Instituto de Psicologia da USP – "O livro face à televisão";
> Profª NELLY DE CAMARGO – Professora da Escola de Comunicações da USP – "A leitura entre os adultos na cidade de SP – Pesquisa exploratória".

Os temas apresentados indicam como estas personalidades pensavam resolver o problema da falta de hábito de leitura do jovem brasileiro. Além de indicar a universidade engajada na promoção da leitura juntamente com o MOBRAL e o próprio IBBY. Para eles, a leitura em um tempo que os meios de comunicação se desenvolvem perde espaço. Assim, a televisão e o rádio, em vez de serem os "inimigos" do livro teriam que se tornarem aliados. Sua utilização deveria ser pró-leitura.

Na realidade, ainda que pese a variedade de assuntos e de temas tratados, o conjunto dirige-se sempre para o mesmo lugar – a necessidade do hábito de ler. E agora, as delineações tornam-se um pouco mais complexas, não apenas mais o ler, mas "o que" ler.

3.5 - A produção informativa e recreativa

As *Bibliografias* propostas pela Biblioteca Monteiro Lobato no decorrer da década de 70 são ricas fontes para cotejar a produção literária infantil nacional daquele momento. Soares (2007) utilizou este procedimento para averiguar determinadas tendências e aspectos relevantes para um estudo do livro infantil e da leitura na primeira metade do século XX. A identificação de editoras elucidava o peso que elas possuíam na dinâmica de seleção do acervo que compunham as bibliotecas públicas. Para a presente pesquisa, opta-se por andar nos mesmos passos de Soares, a fim de problematizar as relações estabelecidas entre o mundo editorial e bibliotecário.

A realização de uma Bibliografia de Literatura Infantil era prática recorrente desde 1951, quando sua idealizadora Lenyra Fracarolli sentiu a necessidade de fazer um levantamento das obras literárias infantis naquele ano. Depois disso, vieram os suplementos da Bibliografia com indicações de publicações dos anos seguintes:

1ª Edição ----------1953

2º Edição ----------1955

1º Suplemento----------1955-1957

2º Suplemento----------1958-1962

3º Suplemento----------1962-1968

4º Suplemento----------1968-1970

5º Suplemento----------1970-1973

6º Suplemento----------1974-1976

7º Suplemento----------1976-1979

Para efeito desta pesquisa, a análise recorrerá entre o 3º e 7º Suplemento.

Assim, a Biblioteca pensava o problema do acesso ao livro e uma convocação às editoras em aumentar e melhorar a qualidade de sua produção, além de baratear os preços dos livros, eram as nuances dos discursos. Como concluiu Soares (2007), a editora mais presente no acervo da Biblioteca Infantil de São Paulo, no

período de 1962 – 1968[25], continua sendo a Melhoramentos[26], com mais de 244 títulos (não foram computados os livros destinados aos maiores de 15 anos e enciclopédias) sendo 173 destinados aos menores. (faixa etária de 3 a 6 anos). A maioria dos livros está dentro de coleções com 16, 14, 12, 10 títulos cada, sendo que uma chega a ter 32 títulos. Há a presença de séries menores com 8, 6, ou 3 volumes. As publicações solitárias destinam-se aos leitores maiores, totalizando quinze títulos para os acima de sete e dez anos respectivamente e 11 para os acima de treze anos. Os assuntos, como não poderiam deixar de ser, recorrem à leitura informativa e recreativa. Coleções intituladas *ABC* e *Aprenda com os números* são alguns exemplos. A Melhoramentos continua com a política, já identificada por Soares, de publicar histórias do Walt Disney. Ao todo eram 5 coleções que somavam 80 títulos juntas. (Ver Quatro 4.1)

A editora Bruguera e Brasil-América respectivamente com 156 e 154 títulos são responsáveis pelo segundo e terceiro lugar do *ranking* da lista de livros selecionados. Trata-se de coleções contando até 45 títulos cada, que alternam entre traduções de contos de fada e livros informativos.

A Bruguera era subsidiária brasileira da editora Francisco Bruguera, de Buenos Aires, e chegou ao Brasil em 1960. Era conhecida por publicar nesta década uma coleção de livros de bolso de ficção brasileira e estrangeira, dos autores Arthur Azevedo, Balzac, Dostoievski, Tolstoi e Wilde. (Hallewell, 1985, p. 564) Também se destacava com uma das editoras mais atuantes no setor infantil, publicando principalmente textos de autores estrangeiros, traduzidos e ilustrados no Brasil. Dispunha de coleções de autores nacionais, contando com a presença de Maria Clara Machado, com ilustrações de Ana Letícia; e Walmir Ayala, ilustrado por Aldemir Martins. O editor da Bruguera era Jaime Rodrigues, que segundo Zenaide Ribeiro (1972), reconhecia que o setor de literatura infantil estava em ascensão no país, e contava com o estímulo das escolas para continuar progredindo. A Bruguera acabou tornando-se propriedade da British Publishing Corporation, modificando seu nome para Cedibra, especializada em literatura infantil.

---

[25] Neste momento a diretora da Biblioteca e responsável pela elaboração do Suplemento era D. Ophélia França.

[26] A Companhia Melhoramentos foi fundada pelos irmãos Weisflog no Estado de São Paulo em fins do século XIX, mas somente no ano de 1915 incorporou suas indústrias ligadas ao papel ao ramo editorial, publicando seu primeiro livro, *O patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, com adaptação de Arnaldo de Oliveira Barreto e ilustrações coloridas de Francisco Richter. Depois disso, teve grande tradição nas publicações infanto-juvenis. (Boletim Informativo, 1972, nº 20)

A Brasil-América, fundada por Adolf Aizen, em 1945, era outra editora que se mostrava eufórica com o seu empreendimento voltado para o público infantil e juvenil, apesar de ter seu foco destinado às histórias em quadrinhos. A recente especialização lhe valera a possibilidade de uma estruturação comercial orientada diretamente para a escola, mantendo contato com cerca de 9.000 professores, além de sustentar um esquema de recebimento de duas visitas diárias de grupos colegiais, interessados em conhecer uma grande editora. Ali, os estudantes eram recebidos com brindes, lanches e revistas. Nota-se a atitude conciliadora com os interesses do Estado, ao verificarem-se nas seleções das equipes técnicas de livros didáticos a expressiva presença de seus livros. (Ribeiro, 1972)

Essa empresa, além de publicar livros, editava também revistas em quadrinhos, e quadrinizou obras literárias como *As pupilas do Senhor Reitor, David Copperfield e Senhora.* Publicava também, na época, livros de *História do Brasil,* sob encomenda do governo. A indicação do livro de Stella Leonardos pela FNLIJ demonstra o caráter escolar que a Brasil-América fazia questão de dar aos seus livros, mesmo os infantis:

> LEONARDOS, STELLA – Contos da Selva. Capa e ilustrações de A. Ibarra. Rio de Janeiro, Editora Brasil-América.
> Seis volumes – fazem parte da série. Vivas, movimentadas, coloridas são as ótimas ilustrações que aparecem em todas as páginas desses livros. Os textos das diferentes histórias exploram o interesse por animais, própria a essa faixa etária e apresentam situações de luta, sagacidade, coragem, proteção aos mais fracos, generosidade, ressaltando influências positivas na formação da criança, sempre de forma divertida, sem "dar lições". Muitas vezes a autora usa a linguagem rítmica, o que aumenta o interesse, conhecido o gosto pelo ritmo que têm as crianças, nessa idade. Alguns vocábulos necessitam de explicação para seu significado, o mesmo acontecendo com certos animais, pouco conhecidos entre nós, principalmente em meio de nível cultural mais baixo.
> O verso da capa e contracapa sugerem, em todos os livros, uma atividade de estímulo à apreciação infantil. A partir de 5 anos. (FNLIJ, 1976, nº 33, p. 27)

O livro de Leonardos é um bom exemplo do livro informativo e recreativo. Um livro que ressalte "influências positivas na formação da criança, sempre de forma divertida". Mas que leva o leitor a procurar se informar, pois "alguns vocábulos necessitam de explicação para seu significado". E ainda sugere uma atividade no final do livro.

O clima de utilitarismo é presente no texto de apresentação da *Bibliografia* de 1974, que abrange as publicações entre 1970 e 1973. Frases como o "o livro infantil [como] mola propulsora de todo o processo de aceleração das transformações culturais que levam ao caminho do desenvolvimento" perpassam o artigo. Inculcar o hábito de leitura e de compra do livro infantil é a opinião de Arnaldo Magalhães de Giácomo[27] para alavancar a indústria editorial nacional:

> O problema de livros infantis com tiragens maiores, principalmente nos países em desenvolvimento, somente será resolvido a partir do momento em que professores, pais e responsáveis por crianças tenham atingido condições culturais de plena consciência do valor do livro infantil como elemento altamente formador da personalidade. Daí para a frente, estabelecem-se outros hábitos de compra, cria-se uma demanda, e o livro infantil passa a ser adquirido regular e constantemente e não de forma acidental como objeto de lazer. (São Paulo (cidade), 1974, p. 07)

A ênfase no hábito de ler contra a leitura acidental lúdica afirma o papel da literatura na formação do indivíduo e a importância da seleção da boa leitura para desenvolver o hábito. A qualidade estaria em uma literatura infantil menos "tradicional" e mais próxima a realidade do novo leitor. Uma história que dialogue com a criança contemporânea.

> Estará realmente a Literatura Infantil de nossos dias cada vez mais afastada de seus leitores? Estarão os autores preocupados mais em escrever para as crianças que eles foram do que para as crianças de nossos dias? Esse sentimentalismo pessoal, transmitido nos livros, não estará impondo ao pequeno leitor de hoje um fastidioso anacronismo? Muitos especialistas insistem em afirmar que as crianças sentem-se logradas e desencorajadas em seu hábito de leitura ante uma realidade que nada lhes diz; salvo raras exceções, os livros tradicionais tornam a Literatura Infantil um verdadeiro quarto de despejo da criação literária. Paralelamente, a inadequação dos textos às faixas etárias completa o quadro do despreparo do autor. É preciso que este saiba para quem escreve. (São Paulo (cidade), 1974, p. 06)

Doses de realismo e autores atentos ao universo infantil seria a resposta para expulsar o tradicionalismo do gênero. O *Suplemento* de 1974 traz resenhas de novos autores que respondem às exigências de Arnaldo Giácomo e outros críticos da época.

O *Suplemento* ainda apresentava indicações de livros traduzidos em sua maioria reunidos em coleções informativas de contos de fadas e Walt Disney. Apesar

---

[27] O texto apresentado no Suplemento eram excertos de um trabalho do escritor, apresentado no Seminário de Literatura Infantil, realizado em Buenos Aires de 22 a 27 de abril de 1974.

das editoras Bruguera-Cedibra, Brasil-América e Melhoramentos continuarem com indicações expressivas, desta vez quem reina é a Verbo-Lisboa, com suas extensas coleções de 16 e 14 títulos dirigidos às menores idades.

A Verbo-Lisboa, datada de fins da década de 50, era dirigida por Fernando Guedes. Segundo Hallewell (1985, pp. 591-592), em 1982, a editora, agora com publicações nacionais, ainda se destacava no comércio de infantis estando à frente no *ranking* de vendas juntamente com a Brasil-América, ambas com 200 títulos em catálogo cada. Em 1974, todas suas publicações listadas são portuguesas e oriundas de coleções com enfoque informativo e recreativo. Algumas claramente direcionadas ao leitor escolar:

> BRUNA, DICK – *Boa noite. [*Lisboa] Verbo, s.d. [21]p. ilus.col. 16cm. (Girassol, 7)
> Estória de dois coelhinhos. Pouco texto. Letras graúdas.
> _____*Bom dia*. (...)
> Texto em versos sobre os animais do zoológico. Letras graúdas.
> _____*O circo*. (...)
> Descreve um espetáculo de circo e seus participantes. Livro com pouco texto.
> _____*A escola*. (...)
> Atividades e brinquedos de um dia na escola. Livro com pouco texto e letras graúdas.
> _____*Eu sei contar*. (...)
> Livro de números.
> _____*Eu sei ler*. (...)
> Livro com pouco texto para crianças principiantes em leitura.
> _____*Já leio melhor*. (...)
> Livro de texto, com frases simples, que refletem as observações de uma criança sobre os objetos de uso comum que lhe são familiares. Letras graúdas.

Figura 3.2 - Livro da Coleção Girassol. Verbo Infantil. Edição s/d.

A coleção com 14 títulos exemplificam bem as nuances de outras coleções, não só da editora portuguesa, como as nacionais. Livros com pouco texto para

crianças que estão iniciando o aprendizado da leitura. Dirigidas para a faixa etária dos 3 a 6 anos. Para a faixa etária seguinte, 7 a 6 anos, as editoras nacionais investem na tradução e adaptação dos contos de fadas. Com raras exceções da Cedibra e Brasil-América que apresentam outros temas sem perder a dimensão escolar:

> NOVAS histórias da Vovó; contos da granja; texto de Stella Leonardos; ilustrações de A. Ibarra. Rio de Janeiro, GB, Brasil-América s.d. 6v. ilus. Col. 20 cm.
> 1. A Tempestade
> 2. O galo convencido
> 3. O galo azeviche
> 4. Espanta-bobo
> 5. O novo vigia
> 6. A patinha mexe-mexe
>
> Estórias de animais, tendo como cenário uma fazenda. Na contra-capa, a autora sugere a criança desenhar as cenas e o personagem que mais lhe agradou, integrando-a, portanto, mais ativamente no desenvolvimento do tema. (São Paulo (cidade), 1974, p. 36)

Figura 3.3: Capa e última página do livro de Stela Leonardos. Edição de 1970, Brasil América. Nota-se a indicação na última página: ***Desenhe nesta página a cena que você mais gostou neste álbum.***

A prescrição de atividades no final do livro era uma prática que começava a se formalizar. O próprio *Subsídio curricular* da CENP de 1977 determinava

aos professores que escolhessem livros com atividades sugeridas para o uso em sala de aula. Autores que estavam presentes nos *Boletins* da FNLIJ, seja escrevendo artigos ou com suas obras resenhadas, aparecem no *Suplemento. É* o caso de Margarida Ottoni, Maria Mazetti, Maria Lúcia Pimentel Sampaio Góes, uma das co-fundadoras do Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil, o Celiju de São Paulo. O que deflagra uma comunicação entre os dois impressos e a livre circulação destas autoras no universo discursivo.

Mil novecentos e setenta e quatro foi o ano do XIV Congresso da Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil (IBBY), *O livro como instrumento na formação e no desenvolvimento da criança e do jovem,* que aconteceu no Rio de Janeiro. A instituição que ajudava a promover este congresso no Brasil era a FNLIJ, com a presença do presidente do IBBY, Niilo Visapää. O título do congresso revela a literatura infantil a serviço do desenvolvimento da criança, o que pode ser notado entre os temas proferidos:

1. Literatura Infantil no Quênia: Aspectos Nacionais e Internacionais
2. Renovação Pedagógica e Literatura para a juventude (Argentina)
3. O livro infantil e a tecnologia de apoio por processos audiovisuais.
4. O livro como meio de informação e desenvolvimento da leitura
5. O acesso ao livro no contexto cultural brasileiro
6. Criatividade e pesquisa no campo da produção de livros
7. Equilíbrio entre os recursos materiais e humanos na produção de livros
8. O treinamento de especialistas para a produção de livros infantis

Nas conferências descritas participavam personagens de diversas vertentes acerca do livro infantil. Entre editores, autores e críticos literários, as nacionalidades eram várias: norte-americanos, argentinos, alemães, tchecos, austríacos e brasileiros. Os temas envolviam a literatura infantil no contexto pedagógico, da leitura e sua produção. Foi neste congresso que houve a cerimônia de entrega do Prêmio Hans Christian Andersen, que embora contasse com uma jurada brasileira, Ruth Vilella, sócia-fundadora da FNLIJ, não obteve nenhum vencedor brasileiro. Na lista de honra, onde se contava a presença de dois autores por país, estavam Maria Mazzeti e Gian Calvi representando o Brasil.

Entre as conferências de personalidades nacionais estava a de Nuno Veloso, da PUC do Rio de Janeiro, tratando sobre os prós e contras das tentativas de introdução da tecnologia audiovisual como apoio à divulgação e implementação da literatura infantil na sala de aula. Já Nelly Novaes Coelho (da USP e Celiju de São Paulo) discorreu sobre o acesso ao livro no Brasil, e com a ajuda da FNLIJ, coletou dados que apontaram a existência, segundo registro em órgãos oficiais de controle, de

2517 Bibliotecas Gerais, 267 Bibliotecas Escolares e 54 Bibliotecas Infanto-Juvenis no ano de 1973.

Concernente à produção editorial, a professora aponta cerca de 40 editoras que publicavam 400 títulos de literatura para crianças e jovens, com tiragem de 4.886.158 exemplares e, em 2ª edição, 166 títulos com tiragem de 1.801.500 exemplares. Dos 57 títulos de maior vendagem, nos anos de 1972-1973, 52 eram de autores nacionais sendo 51 com ilustrações. Apesar da expressiva produção, Coelho quer uma maior expansão do livro que atinja, sobretudo, as camadas mais baixas da sociedade. Enfoca como um dos percalços:

> a ausência no País de um marketing do livro infantil e juvenil, o que daria as condições mínimas necessárias para a elaboração de programas de produção em alto nível técnico, com equipes de especialistas interdisciplinares, de modo a atrair o leitor, tanto pela qualidade do trabalho apresentado, como pela modicidade dos preços. (IBBY, 1974, p. 33)

Após falar da dificuldade da pouca divulgação da literatura infantil, fornece como sugestões para a ampliação da democratização do livro no país, a implantação de bibliotecas escolares e infanto-juvenis, formação de professores e bibliotecários na área, feiras, exposições e seminários que abordem o assunto, além de adaptações teatrais e televisionadas das obras infantis. Aqui, a conferencista já manifesta um projeto que será concretizado somente em 1980 na Universidade de São Paulo:

> A criação da disciplina de Didática da Literatura Infantil e Juvenil junto aos Cursos de Didática e Metodologia nas Faculdades de Letras e de Educação. Essa Disciplina propiciará a formação especializada de docentes que se destinem a trabalhar com crianças e jovens, no setor do Ensino do Vernáculo (=Comunicação e Expressão) ou especificamente no do Ensino da Literatura nos vários níveis (1º e 2º Graus). (*idem*, p. 34)

As sugestões de ações para melhorar o acesso ao livro e a leitura dispostas por Coelho aparecem junto a uma disposição de dar ao livro infantil um caráter estritamente cultural, em detrimento do caráter educacional apresentado no tema do Congresso. Ao tratar das iniciativas do INL, se posiciona:

> Com relação, portanto, ao livro literário destinado às crianças e jovens, livro que objeto de análise neste Congresso e que tem um caráter especificamente cultural, a ação do INL é mais recente. Foi iniciada pelo Projeto Especial de Literatura Infanto-

> Juvenil, em 1973 e, promoveu a co-edição de 72 títulos numa tiragem total de 1.271.000 exemplares. (IBBY, 1974, p. 32)

A procura por uma literatura infantil mais artística do que pragmática aparece de forma ainda contida até meados dos anos 70. Nos próximos anos, as falas se tornam muito mais enfatizadas e presentes, e a função meramente informativa do livro infantil fica em segundo plano.

Foi apresentado, neste capítulo, um breve panorama sobre os agentes envolvidos com a produção de discursos acerca do livro infantil e suas respectivas "falas" que muito embora estejam formalizadas em âmbitos não institucionais, estavam articuladas com as prescrições presentes nas leis que regiam o ensino nas escolas de 1º e 2º graus e os *Subsídios curriculares* daquele momento.

Capítulo 4

Do hábito à fruição – a literatura infantil

> Pretendemos que existe certamente uma literatura especificamente para crianças, que assim motivada possui duas exigências próprias, e se encontra atualmente, em processo de desenvolvimento e de mutação. Tanto como a literatura dita "policial" ou de "feição científica", ela traz uma feição particular à arte de narrar, um enriquecimento do imaginário.
> Mesmo como artigo de luxo, todas as crianças, mesmo as de ontem e de hoje que não sabem ainda ler e que não o saberão jamais, e que estão privadas de livro, conhecem tanto quanto as outras, a alegria de se seguir uma história. (Jan, Isabelle *in* FNLIJ , 1980, nº 41, p. 05)

A citação de Isabelle Jan, autora do livro *La Litterature Enfantine,* de 1969, expressa o papel da literatura infantil de dar "um enriquecimento ao imaginário". O prestígio da arte narrativa infantil se dá na alegria que toma conta do leitor ao acompanhar uma história. A *alegria* e o *prazer de ler* era, portanto, a resposta para incitar uma leitura de fruição. Agora, a nova concepção acerca da leitura emerge em meio à falas concernentes ao hábito da leitura, que exigiam um texto fluente dotado de mensagem consonante com os valores vigentes e acompanhado de ilustrações dialógicas.

A busca para se formar o hábito de ler utilizando suportes informativos que contribuam para o crescimento intelectual do leitor passa a ser abandonada. O costume do ato de ler acompanhado pelo gosto e pelo prazer é a forma encontrada por Nelly Novaes Coelho e outros interlocutores para legitimar a nova representação:

> Os que aceitam que a leitura é necessária e deve ser incentivada junto aos leitores não iniciados (crianças e jovens ainda não trabalhados pela cultura, e, portanto, em vias de formação mental e intelectual) ainda perguntam: Não seriam mais aconselháveis os livros documentários? Ou melhor, as biografias, livros da natureza, diários de viagens, livros de orientação profissional, enciclopédias, livros de jogos, etc. ... – livros que dão informações (uma das palavras mágicas do mundo atual...) que poderão ser úteis na vida prática futura do leitor mirim, em lugar de oferecerem apenas estórias que simplesmente divertem? É evidente que os que se inclinam para esta solução desconhecem a importância da arte para a vida interior do homem, e, pensam apenas em termos de sua realização no plano da vida prática. (São Paulo (cidade), 1977, p.08)

Uma literatura que apenas diverte e o prazer de levar o leitor mirim a ter um contato com a arte literária incitando o prazer e a fruição era a defesa da crítica literária Nelly Novaes Coelho no texto de abertura da *Bibliografia de Literatura Infantil e Juvenil* de 1977. Professora assistente no curso de Letras da USP, Coelho escrevia resenhas de livros para o jornal *O Estado de São Paulo,* quando foi convidada por Madame Dupré, famosa pelos seus escritos juvenis, para uma reunião em sua casa.

Iniciava-se ali, em 1974, o CELIJU – Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil em São Paulo. O centro reunia célebres autores: Odette de Barros Mott, Lúcia Machado e Giselda Laporta Nicolelis eram apenas alguns nomes. Ilustradores e estudiosos do tema também compareciam. O percurso da crítica literária no cenário da literatura infantil pode ser verificado em seu próprio depoimento destinado ao Museu da Pessoa[28], no qual afirma ter iniciado naquela reunião seu interesse pelos escritos infanto-juvenis. O ingresso de uma notável acadêmica fortalecia aquele grupo. Seus escritos passavam a circular não somente na *Bibliografia* produzida pela Biblioteca Monteiro Lobato, mas nos *Boletins* da FNLIJ, nos seminários e congressos, e até, em contra-capas de livros infantis sugerindo aos pais e professores a escolha do título ou coleção.

A intenção de dotar no impresso destinado às crianças um caráter artístico, dizia respeito não somente a forma literária. As imagens nos textos eram, também, ponto de discussão. A ilustração do livro infantil ganhava novos contornos e cores neste momento, tanto pela avidez das editoras com a melhoria tecnológica que o Brasil recebia no modo de publicar e imprimir, quanto pela influência de outros países que já lançavam desenhos mais modernos. O que se queria era que a ilustração exaltasse a qualidade artística do artefato, que estimulasse "a imaginação e expressão criadora dos pequeninos leitores". Uma literatura que permitisse ao leitor recriar.

> Um verdadeiro artista transmite com a beleza da forma, a harmonia do colorido e a poesia das figuras muito mais do que somente o tema do texto poderia sugerir à criança. A imaginação infantil, assim estimulada recria o texto. (FNLIJ, 1971, nº 13, p.10)[29]

Uma ilustração artística que estimulasse a criatividade era a nova proposta que vinha negar o que ainda era feito: as ilustrações enfadonhas encontradas nas cartilhas e livros de leitura. Na fala de Horst Künnemann, importante ilustrador internacional, percebe-se a ácida crítica:

---

[28] Site *Memórias da literatura infantil e juvenil.(* www.memoriasdaliteratura.art.br) Link: http://189.126.116.44/museuDaPessoa/memoriasDaLiteratura/entrevista.cfm?autor_id=42. Acesso eletrônico em 14/05/2009.

[29] Em 1936, a busca de uma ilustração mais vivaz e presente nos livros infantis já ocorria. No mesmo ano, por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde havia a intenção de premiar o melhor ilustrador no concurso de Literatura Infantil. A recomendação era que as ilustrações fossem todas coloridas com a intenção de adequar o livro à criança pequena. O primeiro prêmio coube a "O circo", de Santa Rosa. Foram também premiadas as ilustrações de Paulo Werneck, "A lenda da Carnaubeira"; Antonio Paim, "Um passeio na floresta"; e Luiz Jardim, "O Tatu e o macaco".

> Tentamos despertar o interesse da criança de 3 ou 4 anos ensinando-a a ler muito antes de entrar para a escola por volta dos 5,6 ou 7 anos; no entanto, ao mesmo tempo nós ilustramos suas cartilhas e primeiros livros de leitura com figuras que desprezam a criança como um ser artístico e sensível e forçamos suas faculdades imaginativas a permanecerem no primeiro estágio. (Künnemann *in* FNLIJ, 1971, nº 13, p.11)

Descaracterizar os desenhos nos livros de leitura era criticar o próprio material impresso em si. O livro de leitura, na representação dos novos ilustradores, era ultrapassado, tanto em seus textos *conservadores* e meramente *informativos* como nas ilustrações *pobres* e *sem criatividade*. Os manuais deveriam ser substituídos pelo artefato literário.

> Partindo das mesmas constatações, outros pedagogos consideram que o instrumento mais adaptável à criança, no conjunto das obras impressas, não é o manual, mas o verdadeiro livro.
>
> Convém, então, partir de uma obra simples, destinada às crianças, escrita numa linguagem singela e correta, se possível de valor literário, e motivar a aprendizagem da leitura através da necessidade de penetrar no mundo do impresso, logo, através da técnica da leitura. (FNLIJ, 1974, p. 16)

O livro infantil ocupava um lugar que antes era reservado aos manuais nas prescrições. Ele reuniria as condições necessárias para desenvolver o gosto pela leitura e dar ao leitor um senso estético por meio dos novos coloridos. A importância do reconhecimento do valor estético, que se propunha indispensável no plano literário, estende-se gradativamente à ilustração. Janine Despinette, célebre ilustradora francesa, declarou:

> Os álbuns ilustrados para crianças são reconhecidos como dignos testemunhos de expressão gráfica contemporânea... Por intermédio do álbum ilustrado, para aqueles que querem, é possível, hoje, educar a criança para exercitar sua sensibilidade estética e seu senso crítico, alternando a descoberta dos encantadores tons pastéis das ilustrações clássicas com o vigor das cores puras desses álbuns considerados de vanguarda. (FNLIJ, 1974, p. 20)

A vanguarda da ilustração no Brasil, segundo críticos da época, ocorreu com a publicação da primeira obra infantil de Ziraldo, *Flicts,* editado em 1969 pela editora carioca Expressão & Cultura. O afã em torno da publicação garantiu ao ilustrador e autor excelentes resenhas publicadas em várias mídias. Carlos Drummond de Andrade teceu um elogio à obra no *Jornal do Brasil* em 22 de agosto de 1969.

> *Flicts* faz a gente voltar ao ponto de partida, que, paradoxalmente, é ponto de chegada. No princípio era a cor, e no fim será a cor, alegria da percepção. Ou nem

> haverá fim, se concebermos a cor em si, flutuando no possível, desinteressada de pouso e de tempo. (...)
>
> O conto contado por Ziraldo só merece um adjetivo, infelizmente desmoralizado: maravilhoso. Não há outro, e sinto a pobreza de meu cartuchame verbal, para definir *Flicts*. Mas exatamente nisso está uma das maravilhas de *Flicts*: não carece de definição. É. (FNLIJ, 1969, nº 5, p.15)[30]

Figura 4.1: Capa da 1ª edição de Flicts. 1969. Editora Expressão&Cultura.

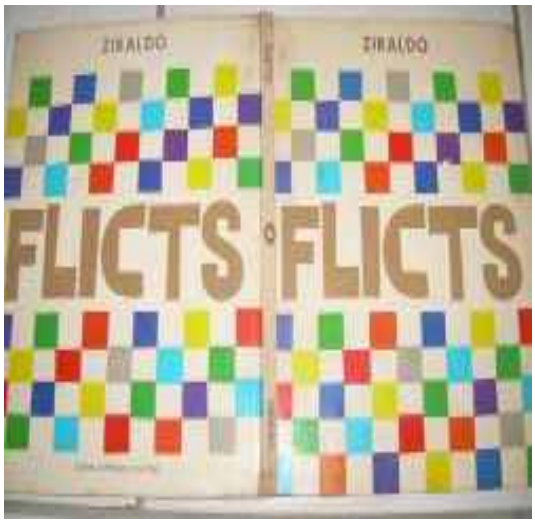
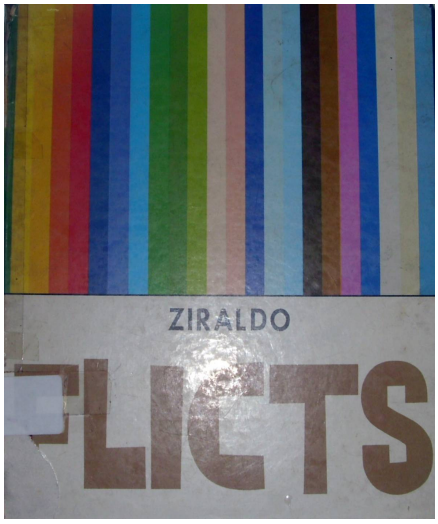


Figura 4.2: Capa da edição de 1976 Editora Primor



A excelente aceitação da obra de Ziraldo, então reconhecido cartunista do jornal *O Cruzeiro,* garantiu à obra duas edições pela editora Expressão & Cultura em 1969 e 1970. Em 1976, cabe à editora carioca Primor[31] a sua publicação.

Nos elogios ao livro de Ziraldo verificam-se diferentes representações acerca da leitura e do livro infantil. Um livro com qualidade literária que levasse a criança a criar. Isso resulta de um afastamento da concepção utilitária e pragmática da leitura para o contato com uma leitura que propicie o gosto literário. Este ponto de vista está disseminado internacionalmente e pode ser observado na palestra de Raoul Dubois, representante da seção francesa do IBBY, no XIV Congresso do órgão realizado no Rio de Janeiro em 1974.

---

[30] *Flicts* é a história de uma cor que não encontrava seu lugar no mundo. Nesse livro, Ziraldo usou o máximo de cores e o mínimo de palavras. A Embaixada dos Estados Unidos no Brasil presenteou com um exemplar os astronautas americanos que pisaram na lua pela primeira vez, quando de sua visita ao Brasil. Neil Armstrong um dos astronautas leu o livro e comovido, escreveu ao autor: "The moon is Flicts". (www.ziraldo.com.br, Acesso eletrônico em 08/09/2008.)

[31] A partir de 1980 a edição da obra fica a cargo da Melhoramentos, quando também é editado o livro *O menino maluquinho* do mesmo autor.

> Aí está uma situação que merece a atenção dos educadores e dos especialistas em leitura infantil. De fato, não se pode incorrer em dois riscos contraditórios. Por um lado, limitar a aprendizagem a formar um produto mais apto a utilizar máquinas de "ler e executar ordens", a conduzir-se graças a painéis escritos, a redigir frases elementares, não passa de uma caricatura da alfabetização. Por outro lado, descuidar dos aprendizados em relação direta com a vida de todos os dias, confinando-os em textos certamente admiráveis (e aspiramos dar à criança o gosto e as possibilidades de partilhar desta admiração) (...) (FNLIJ, 1974, p. 16)

Não se quer mais o saber nem o "ler para executar ordens", nem deixar de dar à criança certas informações essenciais, mas um equilíbrio entre as duas partes. Toma-se, portanto, o pensamento do pedagogo francês Gastón Mialaret interessado na aprendizagem da leitura, que diz: "Saber ler, é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora (...)é ser capaz de julgar e apreciar seu valor estético."(FNLIJ, 1974, P. 16) A idéias da pedagogia e os livros de literatura para a juventude deveriam ser aliados na empreitada de dar ao aprendizado da leitura de uma função mais ampla.

O texto e a ilustração deveriam se reunir para determinar um caráter artístico literário nos livros. Essa era a projeção de discursos vindos de países desenvolvidos que percebiam o material impresso por esta perspectiva. Agora, restava aos editores, autores e ilustradores exercitarem as novas determinações. O conjunto discursivo apontava o caminho delimitando as características textuais e conteudistas que o dispositivo deveria apresentar. A propaganda de um livro mais próximo à realidade infantil com recursos lúdicos e uma linguagem coloquial é o que se verá a partir deste momento.

4.1 - O maravilhoso dentro do real

A prescrição de um gênero com características próprias denominado de *conto fantástico* é o fator em comum nos discursos. Nos anos 70, inúmeras publicações irão abordar a fantasia como tema de suas histórias. As personagens-tipo reaparecem reis, rainhas, princesas, fadas, bruxas - no entanto, na maioria dos casos sob uma perspectiva satírica. A publicação do livro de Fernanda Lopes de Almeida *A fada que tinha idéias,* em 1971, é considerada por Coelho (2000) como marco fundador de um novo tipo de literatura que estava surgindo, justamente por contar com esta tipologia.

O contato com o maravilhoso e a fantasia era uma das predisposições da literatura recreativa. Seus conteúdos deveriam "temperar o maravilhoso com o real, em doses gradativas":

> Essa é uma das grandes funções da literatura infantil e juvenil: utilizar do maravilhoso para sugerir o belo, o bom gosto, o ritmo e a cor, o movimento e o repouso, as visões ideais da bravura, desprendimento, bondade, valor do sacrifício.
> Usar, porém do maravilhoso pelo maravilhoso, nada significa. "Estórias bobas", dizem as crianças...e têm razão. (FNLIJ, nº 13, 1971, p. 08)

Usar do fantástico sem trivialismo. A literatura ainda tinha que ter uma mensagem de "bravura, desprendimento, bondade e valor do sacrifício". Uma autora que conseguiu conciliar estas predisposições foi Lília de Barros Malferrari, com a publicação do livro *Camilinha no país das cores,* da editora Melhoramentos. A resenha que o boletim informativo da FNLIJ publicou a seu respeito foi a seguinte:

Figura 4.3: Capa do livro da coleção *Camilinha* de L. Malferrari.

> Uma fantasia bem desenvolvida; numa série de aventuras de perfeito "non-sense" Camilinha sonha à beira do lago. Encontra animais e flores falantes, gigantes e entes fantásticos com quem convive em diversos capítulos que autora intitula de países – verde, dourado, azul, vermelho, roxo e branco.
> Camilinha é uma menina sensível, alegre e bem educada. A filosofia da vida é expressa pelo sabiá – "neste mundo nem todas as felicidades nos são reservadas, algumas devem ficar para depois".
> Muito bem escrito, o livro recebeu o prêmio "Monteiro Lobato" de Literatura Infantil da Academia Brasileira de Letras em 1971.
> 9 a 10 anos. .(FNLIJ, nº15, 1971, p. 36)

O *Boletim* traz também a indicação de leitura do livro *Soprinho* de Fernanda Lopes de Almeida, que também é uma "fantasia onde quatro crianças, guiadas por Soprinho – uma fumaça azulada com forma de gente - penetram no Bosque

Encantado onde vivem as fadas." Ambas as obras publicadas pela editora Melhoramentos, sendo que a última foi co-editada pelo INL. (FNLIJ, nº15, 1971, p. 36)

Para Lajolo (1999, p. 158), Fernanda Lopes de Almeida é uma das primeiras a abandonar a prática de se privilegiar nos livros infantis situações não problemáticas. A crítica se faz àquelas obras que usam o fantástico para desgastar a imagem da criança obediente e passiva diante da rotina escolar. O bom livro infantil seria aquele que o autor, ao criticar o cotidiano infantil na escola, consegue aproximar-se do leitor, criando um diálogo. Segundo esta perspectiva, o dispositivo dotado das qualidades do bom livro infantil faz o infante gostar e se habituar ao ato de ler.

Sobre o livro de Fernanda Lopes de Almeida, a *Bibliografia* de 1974 traz a seguinte resenha:

Figura 4.4: Capa do livro *A fada que tinha Idéias.* 1971. Editora Bonde.

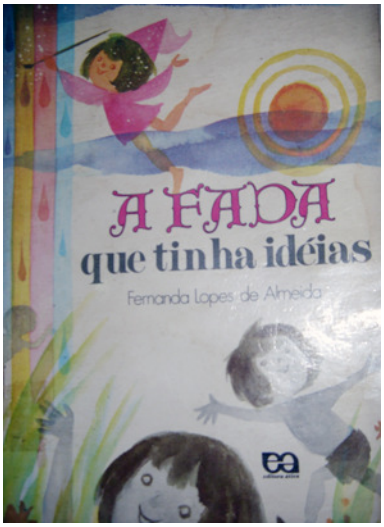


Figura 4.5: Edição de 1976. Ática

> ALMEIDA, FERNANDA LOPES DE – *A fada que tinha idéias* [capa e ilustrações de Elvira Vigna. Guanabara] Editora Bonde, 1971. 60p. ilus. 28 cm.
>
> Com muito humor este livro nos conta as aventuras de Clara Luz, a fada-menina que gostava de inventar suas próprias mágicas, fugindo aos sistemas tradicionais de encantamento. Com isso causa enorme confusão no reino das fadas. (p. 41)[32]

Nilo Visapla, presidente do IBBY, em artigo intitulado "Serão as crianças seres vivos num mundo à parte?" escreve sobre a importância de trazer temas

---

[32] Além do livro de Fernanda Almeida, a editora Bonde lançou em 1974 o livro da ilustradora Elvira Vigna, *A Breve história de Asdrubal, o Terrível* em parceria com o INL. É importante lembrar, como foi dito no segundo capítulo, que cada co-edição do Instituto era de 5.000 exemplares. Assim, com apenas dois títulos infantis em seu catálogo a editora Bonde conseguiu uma tiragem de 10.000 exemplares.

“reais” para a literatura infantil, sem, Entretanto, abrir mão do maravilhoso, confirmando o modo de fazer empregado pela editora Melhoramentos:

> O notável aumento de uma literatura infantil mais realista é de extrema importância. Cada dia todos nós, nós e nossos filhos, somos cercados por violência, doenças, covardia, solidão e pobreza, fome e morte. É uma obrigação importante e legítima do autor dos livros infantis abordar esses temas.
> No entanto, acho que seria perigoso prestar menos atenção àquela parte na criança que se encontra aberta à emoções, à fantasia, por tudo aquilo que é jocoso ou bizarro, pela atração para as estórias de fadas, o mito ou o lirismo puro. (FNLIJ, 1972, nº 19, p. 07)

O realismo pronunciado pelo presidente do IBBY atinge o leitor contemporâneo com histórias que realmente conversem com a criança da década 70. O real enfatizado nos discursos é uma crítica àquela literatura que não aborda temas vividos pelas crianças em seus cotidianos. A abordagem do tema pode ser realizada de forma fantasiosa, como é o caso da fada Clara Luz que não quer mais obedecer o livro de mágicas e fazer suas próprias magias no livro *A fada que tinha idéias.* Em outras palavras, o maravilhoso é desejável, mas não pode se desvincular completamente do real.

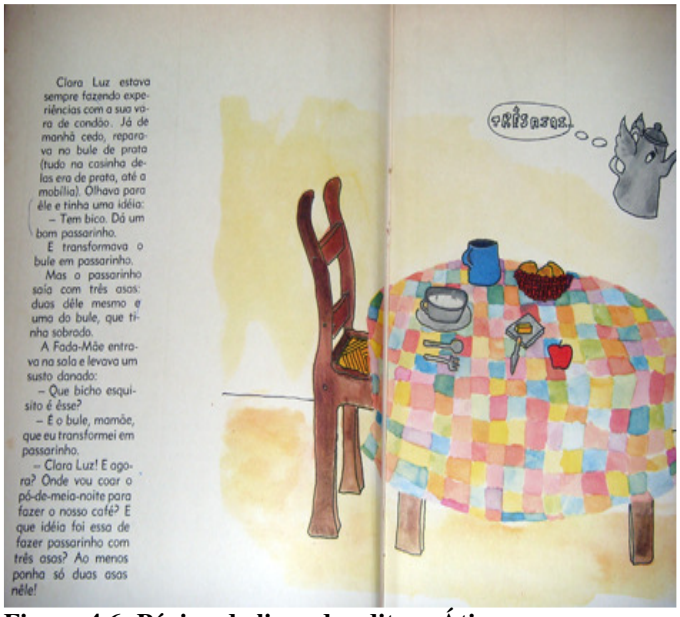


Figura 4.6: Página do livro da editora Ática
A fada que tinha idéias (1976).

Figura 4.7: Livros de E. Lima

Pode-se dizer que estas tendências temáticas se impunham fortemente na produção literária para crianças. Segundo Coelho (2001), na linha do maravilhoso, as situações descritas nas historinhas dos livros ocorriam fora do espaço/tempo conhecido

ou em local vago ou indeterminado no planeta. Para ela, os livros de Edy Lima também se encaixam neste perfil:

> LIMA, EDY – A vaca submarina. Ilustrações de Jayme Cortez. Capa de Maria Lucia Lisboa. Edições Melhoramentos, 1975. 134p.
> Em vinte e cinco capítulos, a autora desenvolve aventuras inverossímeis de uma família da qual participam a vaca, a patinha de ovos de ouro e o "coisa" – robô fantástico engendrado pelo "arquiteto" e pela tia, metida a cientista.
> O conteúdo não expressa o que o título sugere, pois a vaca aparece participando da história como os demais elementos, sem que se justifique seja destacada como personagem título.
> Estilo agradável, muito humor, linguagem coloquial divertida, ótimo tipo de letra facilitam a leitura e a tornam atraente.
> Após o término da história vemos um *Roteiro de leitura para trabalho em classe* elaborado pelo Prof. Elias José, cujos objetivos estão expostos, com exatidão, na "finalidade", apresentada pelo autor. Mais adequado seria, porém, que o título se restringisse a "Roteiro para trabalho em classe" porque, para ser roteiro de leitura, deveria ter outras características, inclusive com apresentação inicial, como guia para leitura. Resta-nos a indagação se, em qualquer dos casos, isso afetaria o cunho recreativo do livro. A partir de 9 anos.

Esta mobilização em dar ao livro recreativo um caráter escolar correspondeu, no plano da iniciativa privada, à introdução de dispositivos que eram direcionados somente aos livros de leitura ou didáticos na sua veiculação. Para adequar o livro infantil neste insaturável mercado que é a escola, foi necessária a introdução de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários, roteiros de compreensão de texto que marcavam o destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis. Tudo isso sem fazer com que se perdesse o caráter literário e recreativo do livro – pelo menos, segundo os autores e editores. O fato é que os editores interessavam-se por esse novo filão: os livros recreativos, sobretudo se houvessem prescrições do uso desse material nas salas de aulas e bibliotecas escolares. Para isso, lançariam mão de estratégias no intuito de verem suas publicações sinalizadas nos discursos institucionais.

As edições em série eram outra estratégia. Na resenha, o crítico não entende o motivo do título ser *A vaca submarina* uma vez que o livro tratava com a mesma importância outros personagens. A denominação do livro pode ser entendida se vista em âmbito mais amplo. O título queria dar a entender ao leitor que era a continuação de uma coleção de sucesso do início dos anos 70.

Edy Lima publicou o aclamado e premiado livro *A vaca voadora* em 1972, e em 1973, o suplemento da *Bibliografia de Literatura Infantil e Juvenil(1973)* da Biblioteca Monteiro Lobato de São Paulo fazia a seguinte resenha do material impresso:

> 214
> LIMA, EDY – *A vaca voadora;* ilustrações e capa de Jayme Cortez. 3ª edição. [São Paulo] Melhoramentos [1973] 142 p. ilus 20 cm.
> Obra bem estruturada, escrita com muita imaginação e humor. Conta a estória de Lalau e sua original família: a tia cozinheira, o tio alquimista e o tio Gumercindo, um excêntrico às voltas com uma vaca a quem acontecem as mais surpreendentes aventuras, inclusive voar. "Em a Vaca Voadora, o fantástico se mistura com o real, dando a impressão de que o fantástico é o comum e o real é surpreendente."

Os editores apostavam neste formato da fusão do fantástico com o real. Por isso, naquele mesmo ano, a Melhoramentos lançava a seqüência da trajetória da vaquinha: *A vaca na selva e A vaca deslumbrada,* percebendo a relação entre a projeção do nome do autor e o crescimento da venda dos livros. Toledo (2001) aponta esta estratégia utilizada por Monteiro Lobato que investiu na noção da relação entre a popularidade de seu nome e o sucesso do livro e criou coleções. A popularização do nome do autor e o surgimento de coleções funcionavam como propaganda e autorização dos textos publicados. Daí as estratégias editoriais para a coleção de Edy Lima.

A descrição de um conteúdo maravilhoso e realista mostra que seu dilema decorre de uma missão que é literária, mas que funciona como instrução. É claro que se modificaram alguns valores, mas o seu caráter ainda não. Tal qualificação deriva de sua forma de edição e distribuição: edita-se para o público escolar, logo sua linguagem também deve ser modelada, perdendo o autor sua autonomia no processo de criação. Os escritos que privilegiam um conteúdo legítimo e fantástico são aqueles que designarão sua forma, que deve atender ao coloquialismo.

4.2 – Uma linguagem coloquial, porém literária

São inúmeras as falas a favor de um livro instrutivo que preserve um caráter literário. Os autores e ilustradores envolvidos com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil tratam da linguagem que o livro infantil deve possuir para que seja de qualidade. As reivindicações mais presentes nos discursos são um vocabulário coloquial, que parta da realidade da criança e um conteúdo que satisfaça seus gostos são as reivindicações mais presentes nos discursos. A crítica a outra forma de se fazer

literatura e poesia infantil era o que legitimava o novo discurso. Bárbara Vasconcellos, autora de compêndios sobre a literatura infantil universal e brasileira opina sobre a "antiga" literatura:

> Faz pouco tempo, comprei uma Antologia Poética destinada a crianças. Livro de mau gosto gráfico, mal impresso (a tinta atravessara algumas páginas, tornando-as ilegíveis) e fracamente ilustrado. Custou um despropósito: faz parte de uma coleção encadernada. A "seleção" de poemas parte das defuntas mamas em moda no século passado, passa pelos ternos braços nus e chega aos Meninos Carvoeiros. Felizmente lá figura O pato, de Vinicius de Morais.
> Não compreendo que se ofereça à criança que pretende ir à lua essa dose maciça de linguagem do tempo do guarda-comidas: "serenas falenas", "trêfegos vôos", ninhos "entre froxéis" (...) (FNLIJ, 1973, nº 25, p. 13)

A reivindicação da boa qualidade e do preço baixo dos livros presente no programa de ação da UNESCO é identificada no artigo supracitado. A boa qualidade, segundo a autora, viria de um vocabulário mais recente e coloquial, sem expressões fora de uso. A essa infância que "pretende ir à lua" devem ser destinados livros que compactuem com sua realidade. Elza Bebiano, autora de literatura infantil e redatora-chefe do Boletim, prescreve igualmente a forma, a linguagem de um bom livro infantil:

> As crianças reparam muito na musicalidade do texto. O peso natural da palavra colocada na frase falada, se respeitado na linguagem escrita, é um segredo de agradar. Segredo, aliás, de Polichinelo: o êxito está sempre no uso da linguagem coloquial.
> Mas a boa linguagem coloquial, atualizada, artisticamente arranjada, agradável e...bem versificada (...). (FNLIJ, 1969, nº 04, p. 04)

Quanto a autora Maria Mazetti venceu o concurso de literatura infantil organizado pela Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara, em 1969 com o livro *Máquina de fazer felicidade,* torna-se visível a preocupação com a linguagem. O parecer da comissão julgadora dizia o seguinte:

> Linguagem simples, natural, fluente, brasileira, adequada. Graça, alegria, bom humor. De chavões e vulgaridade, nem sombra. (...) não é fácil encontrar quem conheça tão bem as crianças, quem escreva tão bem para crianças."

Diz a autora sobre o prêmio e o processo de escritura do livro:

> Ao escrever este livro, tentei seguir as normas que, presumo, devem ser as do livro infantil:
> 1- Linguagem corrente
> 2 – Linguagem concreta, visual
> 3 – Vocabulário ao alcance da criança
> 4 – Palavras e frases repetidas
> 5 – Temas simples
> 6 – Elementos de vivência da criança
> 7 – Bom humor
> 8 – Ação

9 – Festa, sonho, absurdo (FNLIJ, 1969, nº 05, 13-14)

Maria Mazetti entrega os passos para se escrever uma obra infantil de qualidade. O vocabulário coloquial, simples, de acordo com a vivência da criança, ressaltando o bom humor e temas que instiguem seu interesse, como: "festa, sonho, absurdo". Deste modo pode se concluir que a FNLIJ se posicionava não somente para fornecer critérios de seleção do livro infantil adequado, a FNLIJ se posicionava. A instituição ainda prescrevia instruções para autores e ilustradores que quisessem se aventurar na escrita do gênero. A forma do texto novamente é ditada:

> (...) para bem escrever para crianças, será preciso conhecê-las, compreender o seu mundo peculiar, seus interesses, capacidades e possibilidades de desenvolvimento. Tal conhecimento pode ser intuitivo, nascido de simples convivência, ou sistemático. (...) De outra forma, nem mesmo será possível estabelecer a necessária "comunicação" entre o escritor e o leitor, o trabalho será frustrado em suas intenções. Ademais, conhecer as crianças será o caminho para amá-las e respeitar-lhes a responsabilidade nascente.
> Esse respeito deverá referir-se não só aos propósitos gerais de cada obra, mas também aos instrumentos lingüísticos que proporcione, os quais poderão facilitar normal desenvolvimento ou ao contrário, prejudicá-lo. Entendo, por exemplo, que o uso de plebeísmos grosseiros, de expressões de gíria e mesmo de freqüentes modismos infantis, não é aconselhável. É possível escrever com naturalidade e em nível adequado a cada idade, sem esses vícios. (FNLIJ, nº 14, 1971, p. 07)

Entrar no universo infantil, "conhecer as crianças", falar-lhes com "naturalidade" sem o uso de vocabulário "grosseiro" era isso que a Fundação esperava dos escritores brasileiros. A exemplificação do que se entendia como um bom livro é descrita no fim do *Boletim*, na seção de resenhas.

> Ottoni, Margarida
> A CAMINHO DO ESPAÇO, Capa e ilustrações de Eliardo França. Co-edição do Instituto Nacional do Livro; Rio Conquista, 1970. 63p. Il.
> Seis historietas bem modernas e originais cujos heróis, temas e ambientes são astronautas, discos voadores e viagens interplanetárias.
> Com grande habilidade a autora consegue tecer pequenos enredos onde a fantasia se desenvolve dentro de uma lógica perfeita.
> A linguagem clara, simples e direta é irrepreensível mantém um nível difícil de equilíbrio e sobriedade, é espontânea e atualizada sem deslizes de gírias ou vulgaridades. (...) (FNLIJ, 1970, nº 14, p. 35)

A fantasia dentro de uma lógica consonante com o mundo real era uma tendência já em circulação. Esta tipologia somada a uma linguagem mais simples, oralizada faz sentido em um tempo em que o currículo escolar previa um aprendizado da língua mais coloquial, como estabelecem os *Guias curriculares* de 1975. (ver primeiro capítulo) Desenvolver o hábito de leitura requeria uma história mais fluente, narrativa, sem tantas descrições. Cabe inferir uma história que deveria ser oralizada por

ser mediada. Afinal, não se editava para um público leitor, mas para um público que viria a ser leitor após o primeiro contato com o livro na sala de aula.

Além disso, Majolo (1999, p. 153) explica a tendência ao coloquialismo como herança deixada por Lobato, mas também coerente com o projeto de trazer as histórias infantis para o "heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios". Se os conteúdos deixam de ser moralizantes, pelo menos do ponto de vista dos valores conservadores - e aqui, pode-se citar como exemplo, o papel das mulheres na sociedade e a questão do preconceito racial, assuntos abordados nas histórias infantis deste momento - a linguagem distanciou-se do padrão culto, "indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos."

O enfoque estético dirigido ao público infantil reside na abordagem de temas e linguajar significantes para o leitor mirim. As instituições encarregadas do atendimento ao jovem projetam e propagam uma imagem da infância ao pôr em circulação suas representações acerca do artefato literário infantil. Uma literatura que recreie e informe era um dos principais recursos para formalizar o hábito de leitura na escola, bibliotecas e lares. Agora, restava um último objetivo: o hábito deveria instigar o gosto e o prazer pela leitura. Para alcançá-lo, a escrita de histórias com assuntos modernos que permeassem o universo infantil passavam a ser necessárias.

4.3 - Os novos autores e os novos livros

A procura por novos trabalhos que dessem o enfoque estipulado pelos discursos institucionais não seria muito árdua. Muitos dos sujeitos que publicaram suas histórias de acordo com as concepções divulgadas já eram escritores nos anos 50 ou estavam nestas instituições escrevendo e fazendo circular suas representações acerca da literatura infantil. Odette de Barros Mott, Ganymedes Jose, Isa Leal, Lucia Machado, Lucília Junqueira Prado, Ofélia Fontes, Madame Dupré aparecem nas indicações das *Bibliografias*. Também Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Mary e Eliardo França, entre outros nomes, seriam as grandes estrelas deste momento. Novamente, a Bibliografia de Literatura Infantil e Juvenil produzido pela Divisão das bibliotecas públicas do município de São Paulo é riquíssima fonte para se verificar quais livros estavam sendo divulgados e que autores circulavam nestes impressos.

A produção de livros na década de 70 dá um salto quantitativo. Laura Sandroni apresenta dados do SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros –no 3º Congresso sobre Leitura, o Cole, promovido pela Unicamp e a Associação de Leitura no Brasil – ALB. Demonstra que entre 1973 e 1978 houve um crescimento significativo nos livros de literatura infanto-juvenil, tendo atingido 3500 títulos. Todavia, o destino destes livros era restrito a uma "elite privilegiada", referindo-se ao número "pouco expressivo" de apenas 29 milhões de exemplares vendidos. Uma das saídas apontadas pela diretora da FNLIJ para a democratização do livro infantil era uma política de criação de bibliotecas escolares e formação de professores. Segundo ela,

> "Na grande maioria das escolas não existe uma biblioteca com acervo razoável, composto de livros atuais que possam interessar a crianças e jovens. Quando ela existe é, na grande maioria das vezes, um amontoado de livros velhos, que pouco podem oferecer para atrair um jovem leitor em formação. O professor que não recebeu, no curso normal ou na faculdade, maiores informações sobre a chamada literatura infantil e juvenil, não conhece os livros que estão sendo produzidos hoje no Brasil, os bons autores que vêm surgindo e, portanto, continuam a indicar livros inadequados pelo tema ou pela linguagem, a desenvolver o desinteresse do jovem pela leitura." (ALB, 1981, p. 11)

A circulação dos novos livros não havia chegado às bibliotecas. Era necessário, então, informar os bibliotecários e professores acerca da nova produção de livros infantis: a *Bibliografia* organizada em São Paulo era uma saída.

No *Suplemento* de 1973, Maria Nazareth de Castro Penna[33] localizou pelo menos 425 indicações de livros. Novamente liderando o número de títulos resenhados, a Melhoramentos apresenta 95 livros, sendo 31 direcionados ao público de 3 a 6 anos; e 35 para aqueles com 10 e 12 anos. Publicando obras de Fernanda Lopes de Almeida, Camila Cerqueira César, Edy Lima, Francisco de Barros Jr, Elias José, Francisco Ferrari Marins, Lilia de Barros Malferrari e Maria Thereza Cunha Giácomo, a Melhoramentos cede espaço no seu catálogo para conceituados autores nacionais. De Francisco Marins, somente são 9 títulos em novas edições e de Maria Giácomo, esposa de Arnaldo Magalhães Giácomo, professor e editor da Melhoramentos, são 24 títulos de lendas do folclore brasileiro, todos co-editados pelo INL. As coleções traduzidas ainda eram muito presentes, sobretudo, com clássicos de Alexandre Dumas e Daniel Defoe.

Para os pequenos são indicadas três coleções de autores estrangeiros bem ilustrativas e com pouco texto. A coleção *Sacizinho feliz* traz 27 volumes de livros sobre

---

[33] Maria Nazareth de Castro e Penna era diretora da Biblioteca Monteiro Lobato do município de São Paulo.

animais, frutas e algumas personagens: Mickey, Mogli e Papai-Noel. Ruth Vilella resenha uma coleção de livros recreativos publicados pela editora que elucidam o padrão de coleções estabelecido:

> A Editora Melhoramentos publicou uma série que poderíamos chamar de "livro-brinquedo". Interessa aos pequeninos do pré-escolar. São álbuns ilustrados, com pequeno texto, tendo um cordão passado entre os cadernos de maneira a serem levados a tira-colo.
> Traduzidos de original americano, cada volume trata de uma profissão e procura familiarizar o mini-leitor com os instrumentos e as circunstâncias de diferentes profissões: médico, dentista, fotógrafo, etc. Inclui 6 títulos. (...). (FNLIJ, 1972, p. 20)

Apesar da grande presença de traduções, é inegável o aumento de livros brasileiros. Mas a aposta nas publicações nacionais ainda era cuidadosa ao escolher editar apenas autores já conhecidos. Francisco Marins, como constava na *Bibliografia* de 1951, era editado desde então. (Soares, 2007, p. 323) Francisco de Barros Júnior era autor de livros desde os anos 50. Os outros autores eram os mais recentes com primeiras publicações nos primeiros anos da década de 70, sendo todos presentes nas prescrições para uso dos livros em sala de aula, como sinalizado nos capítulos anteriores. Dois títulos de Lilia Malferrari[34] são co-editados pelo INL, sendo que um havia sido contemplado com o prêmio Monteiro Lobato da Academia Brasileira de Letras. Camila Cerqueira César era portadora do prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro e do prêmio Governador do Estado de São Paulo. A seleção destes autores para composição de seu catálogo comprova a prudência da editora Melhoramentos, e dos próprios *Subsídios curriculares,* em disseminarem livros e autores já legitimados.

A Brasiliense também aparece precavida em suas publicações. Os autores incluídos no catálogo já eram de longa data escritores infantis. Neste *Suplemento* de 1976 a coleção do *Sítio do Picapau Amarelo* de Monteiro Lobato aparece com seus dezoito volumes resenhados. A coleção *Jovens do mundo todo* aparece com três títulos de Antonieta Dias de Moraes; cinco títulos de Isa Silveira Leal, redatora do Boletim Informativo da FNLIJ, cinco títulos de Odette Castilho de Barros Mott ; e um título de Lúcia Machado de Almeida e Lucília Junqueira de Almeida Prado.[35]

A editora Abril, presente no ramo das revistas, publicava as histórias da revista infantil *Recreio*, na coleção *Beija-flor* com 24 volumes. A responsável pela

---

[34] A autora era membro fundador do Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil – CELIJU de São Paulo que promovia atividades de difusão e divulgação da leitura com ajuda da FNLIJ como informam os Boletins da Fundação.

[35] Todas autoras faziam parte do CELIJU.

organização da coleção era a orientadora educacional que escrevia artigos pra *Revista Cláudia* e que também escrevia histórias infantis para a *Recreio.* Ruth Rocha organizava a coleção que mesclava histórias Disney, *Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho*, e outros contos de fadas em textos seus intitulados *Quando comecei a crescer* e *Palavras, muitas palavras.*

Sobre este último livro Laura Sandroni escreve no Boletim Informativo da FNLIJ:

> ROCHA, Ruth. *Palavras muitas Palavras.* São Paulo, Editora Abril Ltda. 26 p., Il. Color. 1975
> Dentro da Coleção Beija Flor, toda ela feita de adaptações de contos clássicos ou de histórias de Disney, uma surpresa: Palavras muitas palavras, um abecedário destinado a pré-alfabetizados feito com inteligência e sensibilidade. A cada letra corresponde uma estrofe que varia de tamanho e intenção. Às vezes somente cita algumas palavras do vocabulário infantil escolhidas por sua sonoridade. Noutras encontramos coisas deliciosas como esta: Galo com dor de garganta – gargareja, depois canta. Nas letras F e M, por exemplo, encontramos uma seqüência de palavras que lidas em voz alta causam pela repetição dos sons a delícia dos pequeninos. No P e T a autora aproveita inteligentemente os ditos antigos que vão se perdendo por falto de repetição como: Pedro Pereira Pinto etc ... ou O Tempo perguntou ao Tempo ...
> Enfim um volume gratificante que vem trazer alguma coisa nossa e bem feita para uma faixa etária bastante desprovida de livros com essas qualidades. (FNLIJ, 1976, n º 32, p. 35)

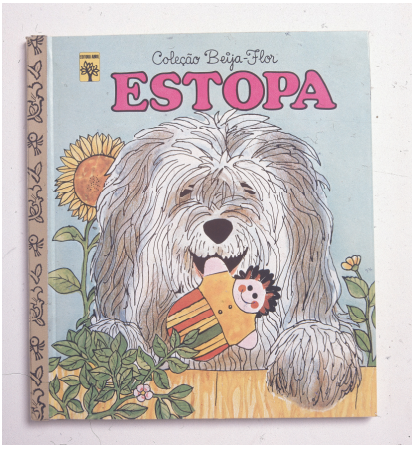


Figura 4.8: Capa de livro da coleção Beija-Flor. Editora Abril. 1975.

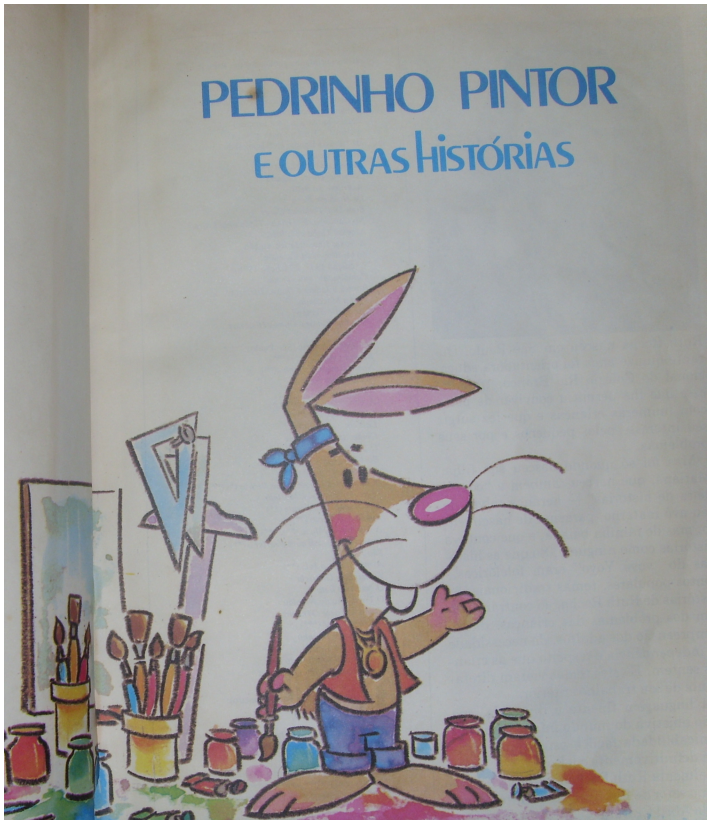


Figura 4.9: Contra-capa do livro de Ruth Rocha Coleção Histórias de Recreio, Editora Abril, 1977.

A *Abril* traz diferentes autoras para o cenário das publicações infantis. Embora Ruth Rocha e Ana Maria Machado escrevessem histórias infantis desde 1969 para a *Revista Recreio*, só agora faziam parte do *rol* de edições, com um excelente recebimento por parte dos críticos literários da época, como evidencia Laura Sandroni. A proposta de uma leitura escolar aparece mais camuflada e mais lúdica com edições em capa-dura.

A editora dos Civita é responsável pelo encontro de diversas personalidades que construiriam novas obras infantis. Sobre estes livros e o encontro com Ruth Rocha, Pedro Bandeira conta ao Museu da Pessoa:

> Eu trabalhava na Abril, e o cargo que exercia tinha o direito de receber o chamado "reparte": tudo o que a Abril publicava vinha um exemplar para a minha mesa. De tudo, desde Cláudia, Capricho, até os infantis. E eu abri lá, e havia uns livrinhos quadradinhos, de capa dura, e li um primeiro chamado *Palavras, muitas palavras*, e o achei genial. Nossa! Que coisa maravilhosa... Uma tal de Ruth Rocha. Perguntei quem era: "Ah, ela é colega sua, trabalha a 50 metros de você". Então, entrei na sala dela, abri a porta, ela olhou e eu falei: "Você é a Ruth Rocha?". "Sou eu". "Eu te amo!". "Como assim?". "Acabo de ler o seu livro, você escreveu isso, mulher?! Que coisa!". Desde então somos muito amigos (...). [36]

Em 1977, a Abril aposta nas publicações de Ana Maria Machado e Ruth Rocha com apoio do INL. A série *Histórias de Recreio* traz oito livros das duas autoras: Sobre as publicações das autoras o *Suplemento* informa:

> MACHADO, ANA MARIA – Camilão, o comilão e outras histórias; ilustradas por Alberto Linares. São Paulo, Abril Cultural; Brasília, INL, 1977. 62p. Il. Col. 25 cm. Histórias de Recreio)
> Conteúdo: Jeca, o tatu – Dorotéia, a centopéia – Carneirinho, carneirão.
> Histórias de animais, com fundo moral tão bem dosado, que as crianças assimilarão com a maior facilidade.
>
> ROCHA, RUTH – Pedrinho pintor e outras histórias; ilustradas por Sérgio J. Cantara. São Paulo, Abril Cultural; Brasília, INL, 1977. 62p. Il. Col. 25 cm. (Histórias de Recreio)
> Conteúdo: Eugênio, o gênio – Borba, o gato – O coelhinho que não era de Páscoa.
> Os exemplos de vivência e beleza interior que os animaizinhos podem dar às crianças são aqui retratados em histórias criativas e ao mesmo tempo deliciosas. (São Paulo (cidade), 1979, p. 24)

---

[36] http://189.126.116.44/museuDaPessoa/memoriasDaLiteratura/entrevista.cfm?autor_id=21. Acesso eletrônico em 30/04/2009. Pedro Bandeira passa a escrever histórias infantis para a revista *Recreio*. Mas é um autor considerado best-seller somente nos anos 1980.

O aspecto moral, embora bastante banalizado, não é abandonado pelas autoras. O artigo de Lúcia Machado, publicado no Boletim Informativo de 1977, revela a opinião de como o autor deve escrever com estes objetivos sem deixar a história muito moralizante e enfadonha:

> Que não se iludam os nossos moralistas e educadores pensando que um livro, apenas por ser educativo e moral, atinja a sua finalidade. A moralidade em literatura infantil, ao que nos parece, deve ser indireta: apenas sugerida, e decorrer mais do desenrolar natural dos acontecimentos do que da imposição de conceitos rígidos. Perguntam-nos freqüentemente se a literatura infantil deve ser educativa, instrutiva ou recreativa. Respondemos que o ideal é que ela seja essas três coisas ao mesmo tempo. Não sendo possível isso, e se for apenas sadiamente recreativa, já terá cumprido sua finalidade. (FNLIJ, 1978, nº 44, p.17)

A moralidade na história deveria aparecer de modo indireto: "apenas sugerida". O autor deveria espalhar exemplos pela história de modo que não se tornasse maçante. Na opinião dos resenhadores eram assim as histórias de Ruth Rocha e Ana Maria Machado.

A *Revista Recreio* e a editora Abril podem ser consideradas ponto catalisadores destas novas personagens que aparecem no cenário editorial de publicações infantis. Joel Rufino dos Santos e Sônia Robatto também atuavam, ao lado de Ruth Rocha e Ana Maria Machado escrevendo histórias que seriam publicadas posteriormente na coleção *Histórias de Recreio.*

Embora algumas histórias ainda tivessem um aspecto moralizante, as autoras utilizam recursos estéticos e literários para modificar a tendência das histórias infantis. As personagens-crianças aproximavam o leitor da história, como era prescrito nos discursos, e aí dava um tom de realidade ao texto. Na resenha de *Severino faz chover*, de Ana Maria Machado, Maria Nazareth Castro escreve: "sempre que histórias têm como personagens crianças e suas "artes", elas caem no gosto dos pequenos leitores."(p. 24) Sobre *Marcelo, marmelo, martelo,* de Ruth Rocha*:* crianças divertidas são as personagens destas histórias." (p. 28) Ter um conhecimento do universo infantil, também era necessário para escrever bem para as crianças. Na indicação de *Romeu e Julieta,* de Ruth Rocha: "Histórias divertidas contadas por quem conhece o gosto das crianças."(p. 28) No título de Joel Rufino dos Santos, *Marinho, o marinheiro* a seguinte opinião é registrada: "histórias escritas para as crianças com muita imaginação e liberdade, onde o autor às vezes foge do mundo real para o plano fantástico." (p. 29)

Ruth Rocha nasceu em São Paulo. Du-
rante quinze anos foi orientadora educa-
cional do Colégio Rio Branco, trabalho
esse que lhe permitiu conviver de perto
com inúmeras crianças e que fez surgir
seu interesse pelos pequenos e por seus
problemas.
Mas foi só quando nasceu sua filha,
Mariana, que nasceu também a "conta-
deira de histórias" — herança talvez de
seu avô materno, paraense de nascimen-
to, mas de família baiana, e que contava
histórias como ninguém. Só que as histó-
rias do "vovô Yoyô" eram folclóricas,
contos populares, temas tradicionais. As
histórias de Ruth Rocha, ao contrário, fa-
lam dos problemas das crianças, da in-
compreensão dos adultos, da necessidade
de independência e respeito que as crian-
ças sentem. E estes temas vieram direta-
mente de seu trabalho anterior.
A linguagem fluente e divertida, sua
visão objetiva do mundo infantil, sua co-
municabilidade fácil e espontânea cati-
vam definitivamente o leitor.
Atualmente Ruth Rocha é diretora edito-
rial no setor de Publicações Infanto-Juve-

Histórias infantis publicadas por Ruth Rocha:

Em livro:
Palavras, Muitas Palavras (considerado "altamente recomendável" pela comissão reunida para conceder a láurea "O melhor para criança" de 1976 da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil)
Marcelo, Marmelo, Martelo
A Primavera da Lagaria
A Árvore do Beto
De Hora em Hora
Bom-Dia, Todas as Cores
No Caminho de Alvinho Tinha uma Pedra
Nicolau Tinha uma Idéia
A Nossa Ilha (didático, edição do Ministério da Fazenda; 1.ª edição 1972, 2.ª edição 1976)
Catapimba e sua turma
Romeu e Julieta e Outras Histórias
Viva a Macacada
Faz Muito Tempo . . .
Pedrinho Pintor e Outras Histórias

Na revista Recreio (São Paulo):
Romeu e Julieta (**) (***)
Nosso Amigo Venâncio (**)
A Escolinha do Mar
Catapimba
Aventuras de Macacote e Porco Pança (*) (**)
Lá Vem o Ano Novo
Cinderela das Bonecas
O Coelho Pedrinho
Borba, o Gato (*) (**)
O Dono da Bola (*) (**)
A Fantástica Máquina dos Bichos (*) (**)
Marcelo, Marmelo, Martelo
Um Macaco pra Frente (**)
Eugênio, o Gênio (**)
A Máquina Maluca (**) (***)
Descubra o Brasil com Pedrinho (**)
São João
Armandinho, o Juiz (**)
Terezinha e Gabriela
O Natal do Beto
O Trenzinho do Nicolau
Como se Fosse Dinheiro . . .
A Arca de Noé (***)
A Páscoa do Vivinho
As Idéias do Tadeu
A História do Amigo do Rei
A Macacada do Dr. Quaresma

Na revista Bloquinho (Rio de Janeiro):
Vivinha, a Baleiazinha
Zé e Mané
A Galinha dos Ovos de Ouro
No Caminho de Alvinho Tinha uma Pedra

(*) Publicadas também na revista *Colorín*, Espanha
(**) Publicadas também na revista *Recreo*, Argentina
(***) Publicadas também na revista *Carosello*, Itália

MACACOTE
E PORCO PANÇA

Figura 4.10: Contra-capa de livro de Ruth Rocha publicado pela Abril em 1976.
Nota-se um texto de apresentação da autora tratando de sua experiência profissional como editora e orientadora educacional. Apresenta, também, seu estilo literário dotado de uma "linguagem fluente e divertida". Uma "visão objetiva do mundo infantil, sua comunicabilidade fácil e espontânea cativando definitivamente o leitor."

Você gostou do fim da história?
Se você fosse o autor,
como é que você gostaria
que a história acabasse?
Por que é que você não escreve
a história de um menino,
ou de uma menina,
que também inventou
um jeito diferente de falar?
Depois, mostre sua história
à sua professora.

Figura 4.11. Página do livro de Ruth Rocha, *Marcelo, marmelo, martelo*. Publicado pela Editora Primor em 1979. (Editado primeiramente pela Abril Cultural em 1976). Nota-se que embora não traga exercícios, como faziam os livros de leitura, no fim de cada história a autora sugere uma tarefa. Nesta página: *Você gostou do fim da história? Se fosse o autor como é que você gostaria que a história acabasse? Por que é que você não escreve a história de uma menino ou de uma menina que também inventou um jeito diferente de falar? Depois, mostre sua história à sua professora.*

Michele Iacocca, ilustrador desta geração, também era cartunista da Abril quando foi convidado para ilustrar livros infantis. A fala de Iacocca comprova a procura das editoras em publicar ilustradores e autores novos e a Abril, um lugar cheio de escritores e desenhistas infantis em potencial.

> (...) continuei fazendo cartum, e depois fui para ilustração infantil. Isto foi, digamos, de um lado foi casual, porque foi quando estava trabalhando na editora Abril. (...)
> Para o infantil eu fui convidado. A Cristina Porto fez uma personagem chamada *Serafina*, que a Ática ia editar, e ela quis que fosse eu a ilustrar e nem me achava em condições. Para adulto você pode brincar com a inteligência, brincar com a provocação, coisa assim. Com criança, tem que se depurar um pouco. Tem que se despir um pouco de certas pretensões, inclusive. Mas depois comecei a sacar umas coisas que me levaram também para esse caminho, e gostei muito, por sinal. (Acesso eletrônico em16/05/2009:http://189.126.116.44/museuDaPessoa/memoriasDaLiteratura/entrevista.cfm?autor_id=25)

A Ática, por meio da editora Regina Mariano, também se utilizava da estratégia de buscar novos sujeitos na Abril, como fez ao convidar Michele para ilustrar o livro de Cristina Porto. A Ática era oriunda da Sesil, a editora de apostilas do Curso de Madureza Santa Inês. Borelli (1996) apresenta sua trajetória no início basicamente restrita a edições de livros destinados a candidatos aos exames de madureza. Nos anos 1960 e 1970 que a Ática passou a dedicar-se à produção de livros didáticos e se tornou pioneira em dividir o material entre livro do professor e livro consumível, de uso do aluno.

A tendência de escolarizar os livros pode ser aferida no *Suplemento* de 1973, ao apresentar resenhado um título da Série *Vaga-Lume*, a reedição do clássico *A ilha perdida* de Madame Dupré. Segundo Silvia Borelli (1996, p. 95), a *Série Vaga-Lume* é criada para responder às necessidades de paradidáticos no 1º grau, assim como novas coleções que vão surgindo: as séries *Bom livro, Sinal Aberto, A rosa dos ventos,* todas dedicadas ao público juvenil. A série trazia um encarte no final do livro, o Suplemento de trabalho, com perguntas a respeito da história para serem respondidas pelo leitor ao término da leitura.

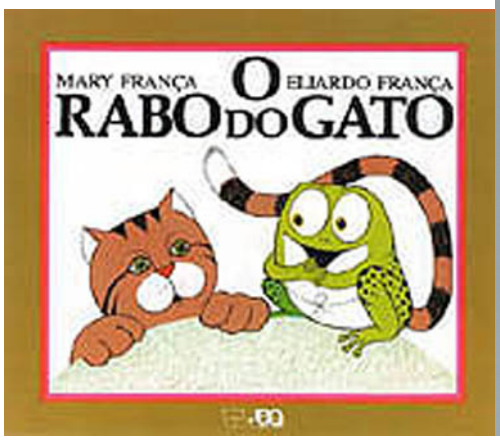
Em 1976, aparecem outros autores representando a Ática no *Suplemento*: Luis Raul Machado e Fernanda Lopes de Almeida.[37] Na Série Vaga-lume os livros são de autoria de Ofélia Fontes com dois títulos; Maria José Dupré, publica o seu clássico

---

[37] *A fada que tinha idéias* que teve suas duas primeiras edições publicadas pela editora Bonde, agora aparece com ilustrações de Edu no catálogo da Ática.

Éramos seis; Lúcia Machado; Homero Cavalcanti; e Murilo Rubião que inaugurava a nova coleção *Nosso tempo*, com o antigo título *O pirotécnico Zacarias.*

É em 1978 que Regina Mariano, editora de literatura infantil da Ática, vai investir nas coleções para os leitores mirins. Com coleções bem ilustradas e com pouco texto, como eram as coleções da Verbo-Lisboa, ela traz a tona dois autores: Mary e Eliardo França, responsáveis por uma das coleções de maior sucesso de vendas no setor: A coleção *Gato e rato*.



Figuras 4.12 e 4.13: Capa e contra capa do primeiro livro da coleção. Editora Ática, 1978.
Figura 4.15: Páginas do livro *O rabo do gato.* Editora Ática, 1978.

Mary e Eliardo França já escreviam livros para a editora Conquista, que assim como a Abril, obtinha investimentos do INL em suas publicações. De acordo com os *Suplementos*, a Conquista aparece com um número razoável de publicações especialmente dirigidas ao leitor pré-alfabetizado. Hallewell (1985, p. 481) aponta 18

edições no catálogo de 1969. Entre 1971-1974, a Conquista editou em parceria com o INL 35 livros. O curioso é que os dois autores poderiam estender a presença da Conquista do mercado por mais 40 anos se a editora tivesse publicado a coleção.[38]

O fato é que, segundo Mary e Eliardo França, a célebre coleção havia sido encomendada. Regina Mariano estava a procura de autores que pudessem fazer uma série de livros destinados às crianças que estariam se alfabetizando com ilustrações que dessem ao livro um tom lúdico. Mary França relata este momento:

> Na Conquista fico até 1976, mas antes de 76, em 74 ou 75, fui convidada para fazer um texto para a Editora Ática, e a Mariana, que era a editora da Ática na época, me disse: "Preciso de um texto para criança pequena. Acho que nossa língua portuguesa não nos permite escrever pouco. Eu tenho tentado vários autores, mas não consegui. Queria fazer um livro para criança bem pequena". Aí sentei e fiz. E esse foi o grande momento da minha carreira, porque fiz um texto. Eu acho que me encontrei naquela maneira de escrever e de falar. No princípio foram quatro textos. Apresentei os quatro textos, imediatamente aceitos, o Eliardo fez a ilustração, e daí foi lançada a coleção *Gato e Rato,* publicada não sei se em 76 ou 78. Comecei a fazer em 74. [39]

Eliardo França também fala sobre este momento:

> Conheci o professor Anderson, o dono da Ática. Tive a maior sorte em conhecer essas pessoas. O Anderson era um cara idealista também, gostava das coisas do Brasil, queria fazer coisas do Brasil, autores brasileiros. Deu o maior apoio: "Vocês vão fazer sim, pode ficar por minha conta, vocês vão ficar com exclusividade com a gente". A primeira coisa que fizemos para a Ática chamava-se *O Rabo do Gato*. O Anderson tinha visão. Ele sabia tudo de livro, aí ele falava: "Não adianta lançar um livro só, porque vai se perder no mercado. Temos que lançar mais. Nós vamos lançar quatro títulos". Fizemos quatro títulos. Isso foi em 74, e eles foram lançados na Bienal de 78, em São Paulo, lá no Ibirapuera. O maior sucesso. Fila para autografar, nunca tinha visto um negócio daquele. Fila para eu autografar? Quer dizer que estou importante?! Mas nem pensava nisso, não tinha esse negócio de importante. Todo mundo falava "parabéns, que maravilha!", e isso faz a pessoa feliz. [40]

Os depoimentos do casal desvendam o projeto político editorial da Ática de fazer uma coleção para os pequenos. A estratégia de lançamento, na Bienal de 1978, deu ampla divulgação à coleção, que começou com quatro títulos e em 2009 encontra-se com 35 títulos. Na resenha do *Suplemento* são registrados seis volumes com a seguinte indicação: "Estórias de pouco texto, com ilustrações de grande efeito visual, especialmente indicadas para crianças pequenas". (São Paulo (cidade), 1979, p. 14) Os editores visualizaram o sucesso da coleção e já exigiram exclusividade dos autores, como diz Eliardo no depoimento. A Ática, no mesmo caminho, lançou a série *Lagarta*

---

[38] A coleção Gato e Rato, da editora Ática, encontra-se em 2009 na 31ºedição.

[39] http://189.126.116.44/museuDaPessoa/memoriasDaLiteratura/entrevista.cfm?autor_id=15. Acesso eletrônico em 30/04/2009.

[40] http://189.126.116.44/museuDaPessoa/memoriasDaLiteratura/entrevista.cfm?autor_id=22. Acesso eletrônico em 30/04/2009.

pintada com as mesmas características, exceto pelos autores que são diversificados. Maria Heloísa Penteado, Ganymedes José e Camila Cerqueira César são exemplos. No *Suplemento* de 1979 a resenha não aparece identificando a autoria. O que se apresenta é simplesmente a coleção. Pode-se inferir a importância que estas coleções tinham a ponto de serem identificadas não mais pela autoria . A resenha dá o tom recreativo do livro: "De maneira criativa e agradável, novas estórias são contadas às crianças, sendo seus personagens animaizinhos e insetos." (p. 15)

A estratégia da Ática foi uma das indicações de Lourenço Filho em artigo publicado no Boletim Informativo da FNLIJ de 1972. Lourenço Filho se dirigia aos editores e instruía-os para que trabalhassem com coleções ou séries de modo a garantir o prolongamento das vendas de determinado autor e/ou tema. Chama a atenção da importância de um editor criativo, e que possa saber apontar aos autores "sugestões tendentes a melhorar os originais, bem como sugerir o número e o tipo de ilustrações, ou debater com o ilustrador os croquis preliminares". (FNLIJ, 1972, nº 18, p.05)

A escolha por parte das editoras de se trabalhar com coleções fortalecia as escolhas efetuadas de temas e autores que as compunham[41]. O autor e o tema não eram solitários no emaranhado de publicações e quanto mais eram editados mais tornavam-se legítimos. A coleção convidava, da mesma forma, o leitor a percorrer todos os títulos o que acarretava um maior sucesso nas vendas.

A mudança de investimento dos editores em não mais apenas traduzir coleções já prontas no exterior mas produzi-las independentemente pode ser explicada por uma necessidade de modernização dos aparatos editoriais e da necessidade destes sujeitos de intervir na própria cultura. O sofisticado projeto editorial deixava de lado histórias que não compactuassem com o universo nacional, e propunha-se a trabalhar com as contendas exigidas pela sociedade representadas nos discursos vulgarizados por estânciass com autoridade no tema.

4.4 - A "nova" literatura infantil

Para se ter dimensão do lugar destes "novos" autores e novos livros no cenário da literatura infantil nacional, uma importante fonte é o texto de abertura do *Suplemento*

[41] Toledo (2001) identifica esta estratégia utilizada por Damasco Penna na tentativa de reformulação da coleção Atualidades Pedagógicas em 1951. (p. 269)

de 1979 escrito por Fanny Abramovich[42]. O texto intitulado "Do que ando sentindo falta na literatura infantil brasileira?" identificava o que a Biblioteca entendia como uma boa literatura infantil, evidenciando suas características e citando os escritores e livros recentes que faziam parte desta representação.

Assim, Fanny Abramovich descreve como sente falta de histórias que "mexam com a emoção da gente" como fazia Vivina de Assis Viana; que despertem uma "gargalhada sonora e irreversível" como Ruth Rocha "com sua verve infinita" e Silvia Orthof "nos seus textos teatrais, saborosos e divertidíssimos". Sente falta de uma maior preocupação dos ilustradores com o visual, isto é, livros com "ilustrações de boa qualidade, inventivas, fluidas, que abram as portas para o imaginário, que ampliem os referenciais da narrativa escrita" e cita Gian Calvi, Eliardo França e Walter Ono. No artigo verificam-se as frases: "como faz falta o fantástico, o maravilhoso (...)" ,"e como há falta de uma ludicidade verdadeira, de entrar no jogo da criança de modo natural (...)", e "como seria bom se os personagens infantis se comportassem como crianças dos dias de hoje, e não como pequenos anões a dizer adultezas (...)" Neste clima de elogio, cita também: Cecília Meireles, Sidônio Muralha, Carlos Drummond de Andrade, Luis Fernando Emediato, João Carlos Marinho, Elvira Vigna, Tacus, Wander Piroli, Maria Luiza Penteado, Joel Rufino dos Santos, Sandra Abdalla, Lygia Bojunga Nunes, Bartolomeu Campos Queiroz, Marina Colassanti, Mirna Pinsky, Werner Zotz e Walcir Carrasco.

Conclui-se, então, que a "nova" literatura infantil era composta então destes diversos autores e ilustradores e com as seguintes peculiaridades:

1) Histórias que emocionem;
2) Histórias divertidas e teatralizadas;
3) Histórias com ilustrações de boa qualidade que ampliem os referenciais do texto;
4) Histórias fantásticas que apresentem ludicidade verdadeira;
5) Histórias com linguagem simples e do cotidiano infantil;

---

[42] Fanny Abramovich havia sido orientadora pedagógica da editora Giroflê em 1962. Na década de 80 publicou diversos livros sobre literatura infantil e em 1989 passa a publicar livros infantis.

A editora Giroflê, especializada em literatura infantil, era um projeto de Sidônio Muralha e Fernando Lemos. Acabou sendo fechada após o golpe de 1964.
http://189.126.116.44/museuDaPessoa/memoriasDaLiteratura/entrevista.cfm?autor_id=23. Acesso eletrônico em 30/04/2009.

A divulgação dos livros e autores que trabalham com essas perspectivas aparecem em vários outros escritos do momento. O entusiasmo é tão grande que as falas pronunciadas tratarão de uma "renovação" da literatura infantil operacionalizada por este grupo, e alguns outros mais. A nova denominação é apresentada pelas instituições promotoras da leitura e do livro infantil, a FNLIJ, a Divisão das Bibliotecas Municipais de São Paulo, e agora, uma nova entidade: os Congressos sobre Leitura, os COLEs que aconteciam na Universidade Estadual de Campinas.

A mesa redonda de abertura do 1º Congresso sobre Leitura promovido pela Associação de Leitura do Brasil – ALB – em 1978 - tinha como tema "Literatura Infantil". Discorrendo sobre o fenômeno da produção literária da década de 1970 e sua fruição pelo tipo de linguagem e temas que propunha, Samir Curi Meserani coordenador da mesa, divide a literatura infantil em três possibilidades:

> 1) Literatura Tradicional – os contos de fada que encantam até hoje
> 2) Literatura Conservadora – tende a mostrar uma visão unidimensional do mundo – imobilizado e pacífico
> 3) Literatura Inovadora – (não de vanguarda) que busca novos caminhos para uma nova realidade e uma nova criança. Tenta uma recriação da linguagem, com uma nova temática e uma nova visão de mundo (ALB, 1978, p. 04)

Caracterizar os novos escritos como inovadores era prática recorrente nos congressos e artigos, exaltando a qualidade literária e crítica dos textos e ilustrações infantis. As edições nacionais apareciam já com grande aumento, e a introdução de novos autores e ilustradores no mercado editorial é aferida.

O primeiro Congresso sobre Leitura organizado pela Universidade Estadual de Campinas em 1978[43] tinha como objetivos:

> -refletir mais incisivamente sobre a problemática da leitura e da divulgação da cultura no contexto brasileiro;
> -caracterizar a importância da literatura (infantil e adulta) na formação do leitor crítico;
> -fornecer aos professores de todos os níveis de ensino algumas propostas para melhoria do ensino da leitura.

Ainda que os objetivos do Congresso tragam a discussão da literatura infantil e adulta, a literatura destinada às crianças dá o tom do evento. A defesa não é a qualquer livro infantil, mas aquele que forme o leitor crítico. Segundo Edy Lima e Ruth Rocha:

---

[43] A Comissão Organizadora: Ezequiel Theodoro da Silva (coordenador), Carlos Brággio, Eurídice Palma Stecca, Hilário Fracalanza, Lilian Lopes Martin, Lucia Helena Menezes Negri Nilson e Raquel Pestana Teixeira Lima.

> Edy Lima:
>
> "O importante não é a história, mas o conjunto de contradições que levam a criança a pensar."
>
> Ruth Rocha:
>
> "O bom livro é o que transforma, reforma, mas não conforma e nem deforma". (ALB, 1978, p. 03)

Maria de Lourdes Chagas apresenta uma comunicação sobre a ideologia subjacente nos textos didáticos de leitura para o primário. Os textos de leitura são apresentados por ela como portadores de uma ideologia dominante estereotipada e idealizada. Leitura esta que acaba por descaracterizar o livro-texto em sala de aula.

Uma leitura mais abrangente do Congresso faz com que se perceba um claro aviltamento do livro-texto e uma sensível exaltação do livro infantil. Comunicações como "Utilização da Biblioteca", proferida por Carminda Castro Nogueira, "Aprendizagem da leitura e contexto cultural" de Helena Lopes de Freitas e Rosália de Aragão e "Releitura da Leitura" de Ezequiel Theodoro da Silva e James Patrick Maher mostram como a leitura deve ser uma atividade ativa, e não passiva do leitor. Propõem uma ampliação do conceito de processo de leitura de modo que inclua habilidades relativas como o que esta nova literatura prega: o pensamento crítico. Na avaliação do Congresso, destacam-se os seguintes comentários:

> O desenvolvimento de uma criticidade no leitor não se resume apenas numa literatura adequada. É resultante de outros fatores (...) que não foram abordadas nas comunicações: família, escola, amizades, empresas editoriais. Um enfoque sociológico maior eliminaria mais os traços de uma literatura formadora do senso crítico;
>
> O 1º Cole caracterizou-se por um discurso acadêmico, mas mesmo assim pareceu chegar a todos os participantes;
>
> O 1º Cole mostrou-nos a importância da leitura e principalmente da leitura infantil – nota dez! (ALB, 1978, p.87)

É claro o posicionamento da leitura e do livro crítico. No entanto, como fala a participante, os discursos apesar de acadêmicos, não abordavam a questão social da leitura. Sobre a mesa de Literatura Infantil, seguem alguns comentários de participantes que apresentaram suas avaliações ao final do Congresso:

> O ponto alto do Congresso. Bom trabalho do Professor Samir.
>
> O melhor trabalho.
>
> Não conseguiu esconder o tom comercial.(grifo do autor do comentário) (ALB, 1978, p. 90)

A participação de Ruth Rocha no congresso ao lado de importantes outros autores e a divulgação de uma literatura infantil "crítica", assim definida por eles mesmos , deixou claro, até para os participantes do Congresso, o "tom comercial" e de promoção que o evento enunciava. É possível verificar um relativo "burburinho" em torno de uma "nova" literatura que se configurava naquele momento. O que se falava sobre estes títulos e autores vinha articulado com os discursos das personagens envolvidas com esta nova literatura. Escritores e críticos se reuniam em estânciass em São Paulo, a Biblioteca Monteiro Lobato, e no Rio de Janeiro, a FNLIJ que tratavam do livro infantil para discutirem o que era "novo" e o que deveria ser divulgado.

Havia inúmeras referências às obras de Ruth Rocha e Ana Maria Machado nestes discursos. Artigos de estudos literários e resenhas circulavam em periódicos de diversas instituições. Foi publicada no *Boletim* da FNLIJ a resenha do livro *História meio ao contrário* de 1978, pronunciada no *Boletim* da FNLIJ. A resenha apresenta em um só livro todas as características, que o bom livro de literatura infantil deveria possuir.

> MACHADO, Ana Maria. *História meio ao contrário.* (...)Ilustrações de Humberto Guimarães. São Paulo, Ática – Série Barra-manteiga.
> História de fada contemporânea que começa pelo fim. Fechado em seu real castelo e preso às reais rotinas, o rei ignora muitas coisas, inclusive que o dia e a noite são fenômenos da natureza. A coragem de sua filha, uma princesa que sabe o que quer, rompe estagnadas estruturas e descobre que cada pessoa-princesa ou não – é responsável por sua própria história.
> Realidade e fantasia fundem-se na construção de um universo equilibrado e lúdico. (...)
> A narrativa leva a criança a rir e pensar em sua origem familiar, ao mesmo tempo que lhe transmite segurança e valoriza-a como pessoa. (...)
> A ilustração de traço simples e estilizado (...) valoriza a narrativa, desenvolve o senso estético e aguça a capacidade de observação da criança. (FNLIJ, 1979, nº 48, pp. 31-32)

As alegorias que o livro de Ana Maria Machado possui para ser classificado - pelos agentes que pronunciavam as representações - como um livro que simula a "renovação" da literatura infantil são:

1) A personagem-criança que "rompe estagnadas estruturas";

2) Fusão da realidade com a fantasia;

3) Humor;

4) Doses de temas reais – a origem familiar;

5) Valorização do ser humano – formação do senso crítico;

6) Ilustração que valoriza a narrativa;

7) Ilustração que aguça o senso estético;

8) Ilustração que aguça a capacidade de ilustração da criança;

Há, portanto, uma grande aderência ao gosto pela leitura e à responsabilidade da literatura infantil em formar o senso crítico do leitor. De acordo com os sujeitos que circulam na FNLIJ, é na escola que esta prática deveria ser dinamizada. Diana Carvalho de Siqueira[44] publica no Boletim Informativo da FNLIJ, no ano de 1976, a necessidade do uso do livro infanto-juvenil na sala de aula com o objetivo de incitar o gosto pela leitura:

> A aplicação do livro de literatura na sala de aula tem como objetivo principal o despertar o gosto pela leitura, acrescentando-se a isso sensibilizar a criança para o hábito de julgar o que lê, vê e ouve. (...)
>
> Literatura é arte e como tal sugere o belo. O seu contato constante ajudará a formar o gosto estético do leitor, e quem sabe, do futuro escritor. (FNLIJ, 1976, p. 15)

Para Diana Carvalho, a formação de um gosto estético e de um sujeito crítico não vinham minar a literatura informativa. A apreciação do estilo literário e uma história reflexiva vinham para acrescentar seu caráter educativo e lúdico. Coelho (1976) no texto de apresentação do Suplemento da Bibliografia da Biblioteca Monteiro Lobato, confirma a nova moral da literatura infantil: de estimular a consciência crítica, formando sujeitos ativos, criativos e participativos.

> Porém, se ainda não podemos saber quais serão realmente os valores do futuro, algo já se sabe: o valor de um indivíduo não deve ser medido apenas, ou exclusivamente, pelo seu sucesso na práxis, por sua vitória, pelo resultado final de sua ação... porque o que importa verdadeiramente não é VENCER ... mas, sim, FAZER ... CRIAR algo ... PARTICIPAR da vida em comum com os companheiros de seu grupo social; PARTICIPAR da evolução do mundo e da humanidade: contribuir conscientemente para essa evolução e REALIZAR-SE existencialmente através de uma ação livre, espontânea, entusiasta, criadora e generosa. Mais do que valores estabelecidos, a literatura de hoje deve propor projetos de ação e estimular a consciência crítica de seus leitores. (São Paulo (cidade), 1976, p. 10) (grifos do autor)

As posições que se conformam é que a literatura infantil deveria formar o gosto pelo estético e um indivíduo crítico e participativo. Estas predisposições eram tão freqüentemente reproduzidas nos discursos que os termos criticidade e participação acabam por aparecer de forma vaga, aligeirada, e até, esvaziada. Afinal, o que criticar?

---

[44] Diana Carvalho Siqueira era coordenadora de Comunicação e Expressão do Colégio Santo Antonio Maria Zaccaria no Rio de Janeiro.

Onde participar? Para quê participar? As falas dos sujeitos eram tão hegemônicas que a constante repetição leva até o leitor mais atento a fazer justamente o que eles não queriam: não criticar.

Num primeiro momento, poder-se-ia inferir que a participação que eles tanto estimulavam, tenha relação com a prática da cidadania. O que é equivocado: não foi encontrado nos escritos das instituições ao longo dos dez anos analisados, nenhuma menção ao termo "cidadão" ou "cidadania".

Sem dúvida os livros traziam em sua "moral" o convite para a criança falar o que pensa, e quando ela o fazia, tornava-se a a heroína da história[45]. Este é o exemplo de sujeito crítico que os livros passavam para os leitores.

A literatura infantil passa, nos discursos analisados, por diversos períodos, com características diversas. Nos anos 60, privilegiava-se era a informação e o aprendizado da leitura. No início dos anos 70, discutia-se o caráter recreativo do livro infantil que não deixasse de informar, responsável por incrementar do hábito de ler. E, no final da década de 70, a norma era uma literatura que, além de instigar o hábito de ler, desse ao leitor condições de fruição, prazer e senso crítico. A FNLIJ e a Biblioteca Monteiro Lobato de São Paulo foram veículos privilegiados para o as concepções que se tornaram hegemônicas, mas acabaram por revelar limites estreitos e não conseguirem fugir de seus compromissos promocionais: no caso da FNLIJ que era financiada por editoras[46] e constituídas por autores e ilustradores desta geração; e da Biblioteca Monteiro Lobato de São Paulo, que deveria corresponder às representações de estâncias estatais..

---

[45] No livro "O reizinho mandão" de Ruth Rocha, publicado em 1978 pela editora Pioneira, num reino distante, um reizinho autoritário manda todos os seus súditos calarem a boca. Depois de várias peripécias, uma criança fala:

- Cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu!

A ação da menina dá uma reviravolta na história.

Pode-se citar como exemplo a própria fadinha Clara Luz, do livro de Fernanda Lopes de Almeida, *A fada que tinha idéias.*

[46] A partir de 1977 é a editora Melhoramentos que cuida da impressão do Boletim Informativo. O estatuto da FNLIJ (Boletim Informativo, 1969, nº 2, p. 04) trazia a cláusula de financiamento da instituição por parte de editoras.

Considerações finais

Quanto à história, endomingara-se: o lenhador, a lenhadora e suas filhas, a fada, todas essas criaturinhas, nossos semelhantes, tinham adquirido majestade, falava-se de seus farrapos com magnificência; as palavras largavam a sua cor sobre as coisas, transformando as ações em ritos e os acontecimentos em cerimônias. Alguém se pôs a fazer perguntas: o editor de meu avô, especializado na publicação de obras escolares, não perdia ocasião de exercitar a jovem inteligência de seus leitores. Pareceu-me que uma criança era interrogada: no lugar do lenhador, o que faria? Qual das duas irmãs preferia? Por que? Aprovava o castigo de Babette? Mas essa criança não era absolutamente eu, e fiquei com medo de responder. Respondi no entanto: minha débil voz perdeu-se e senti tornar-me outro[47].

As palavras, de Jean-Paul Sartre

A passagem de Sartre deixa clara a influência da dimensão da literatura no universo infantil e a atuação dos editores para intensificar (ou no caso do pequeno Sartre, atrapalhar) este contato. De fato, o livro de literatura infantil possui diversas características de um livro didático, sem dúvida trata-se de outra estética, no que tange tanto a imagem como ao texto mais literário. Entretanto, alguns editores e autores quiseram dotá-lo de uma aura escolar pensando em estratégias comerciais, dirigindo-os para um maior público.

Foi o caso de *Tonzeca, o calhambeque*, de Camila Cerqueira César, editado pela Melhoramentos, escolhido pelos *Subsídios curriculares* de 1977, elaborados pela Cenp em São Paulo, para introduzir a literatura infantil no contexto escolar. O livro premiado com o Jabuti de 1971 de Literatura Infantil é diferenciado do livro de leitura escolar pela Câmara Brasileira do Livro. Porém, em sua estrutura traz um *Roteiro auxiliar da leitura* com 14 exercícios, além de ser dividido em trinta capítulos de uma ou duas páginas, perfeitamente de acordo com o tempo escolar. Outros livros que não trazem características tão evidentes de leitura escolar, mas que da mesma forma eram claramente produzidos para este público, podem ser exemplificados com o caso de Ruth Rocha e o seu *Marcelo, marmelo, Martelo*, publicado inicialmente pela editora Abril Cultural em 1977. Ao final de cada história, a autora propunha um dialogo com o leitor mirim, tal como no caso de Sartre: *Você gostou da história? Se você fosse*

---

[47] Sartre, Jean-Paul. s/d. *As palavras.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 6ª edição, p. 35.

o autor, como é que você gostaria que a história acabasse? ...Invente uma outra história e depois mostre à sua professora. Com estas predisposições não foi difícil a inclusão destes dispositivos nas listas de compras organizadas pelo Estado para formar os acervos escolares.

Esta política de aquisição de livros didáticos e infantis intensificada nos anos 70 teve uma longa duração. Desde 1997, quando foi criado o PNBE – Plano Nacional de Bibliotecas Escolares - o Ministério da Educação e Cultura adquire e distribui livros de literatura infanto-juvenil e de referência às escolas de ensino fundamental da rede pública. Nos primeiros anos do século XXI, o investimento foi maciço. Só no ano de 2004 foram investidos R$ 43,5 milhões em quatro milhões de kits com 50 títulos cada. Em 2005 a quantidade de livros comprados é de 3.371.260. E, em 2006 o número atinge a marca dos 7 milhões de livros. É indiscutível, portanto, a valorização da literatura infanto-juvenil no contexto escolar que em 2008 alcança a seleção de 2 mil obras.

Não é preciso dizer o quanto este tipo de programa beneficiou e beneficia editoras especializadas no gênero, que impulsionadas pelas "listas", inserem novos autores e novos sub-gêneros todo ano no mercado. São "histórias que cabem na mochila", "histórias para acordar", "histórias para dormir", "livros para meninas", "livros para meninos", "bíblias para meninos", "bíblias para meninos", e por aí seguem incontáveis tipos com características que visam um determinado tipo de leitor. A estratégia dos editores é dar novos formatos àquelas histórias, conseguindo, deste modo, angariar novos públicos.

Para esses novos públicos multiplicam-se as propostas, sendo que cada uma objetiva um tipo de leitor. A representação que os editores fazem do leitor objetivado está inserida nas mudanças e adequações inseridas nos livros e coleções, estratégia esta já há muito tempo utilizada pelos editores, mesmo em diferentes gêneros[48].

---

[48] Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard confirmam esta afirmação: "Longe de produzir a simples reiteração de um modelo único, a massificação da produção impressa produz sua diversificação: a partir de um mesmo texto – fonte, múltiplas versões (reescritas, abreviadas) são possíveis. Pode-se notar esse movimento tanto no Antigo Regime (por exemplo, com os editores de Troyes) como no século XIX (com o nascimento da imprensa popular de grande tiragem). Os centros que produzem materialmente os bens culturais, isto é, que editam, imprimem, difundem e vendem (e não os que produzem intelectualmente) especializam seus produtos, especificando-os tendo em vista novos leitores, supostamente estranhos ou refratários aos códigos letrados da escrita, inventam paginações novas, encadernações mais baratas, procedimentos de reescrita, etc." (p. 36)

Se por um lado, as tiragens são quantitativamente mais numerosas e quando isso ocorre, elas atingem um maior número de leitores, o caso da literatura infantil é peculiar por ser entendida (e já concebida pelos editores) como uma leitura mediada. São os professores e os pais os seus principais transmissores. É justamente com isso que os editores contam ao lançar no mercado a variedade de títulos e coleções. Essa pluralidade faz com que surjam outros diversos modelos de leituras que serão impostos em novos livros.

A abundância de publicações de histórias infantis teve grande aumento no Brasil no fim da década de 60 e início da de 80 quando editoras da época, articuladas às esferas do ensino e dos mediadores culturais, vislumbraram um novo cenário que surgia. Autores, ilustradores, intelectuais, editores e professores discutiam o problema da "falta de leitura no Brasil" e atribuíam a "responsabilidade", entre outras razões, à "pouca qualidade dos livros dirigidos ao público escolar" da época. [49]

A "falta de qualidade e quantidade de livros" é aferida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1961 que previa a introdução de livros de leitura nas aulas do ensino primário. Daí por diante surgiram nos documentos oficiais – os guias curriculares - demais considerações a respeito da leitura e do livro na escola. Paralelamente a isso, ocorriam seminários, congressos promovidos por órgãoss que também estavam sendo engendradas a partir das discussões da temática mencionada. A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ e a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato do município de São Paulo são algumas delas. Uma de suas funções era articular os agentes envolvidos com a questão da leitura e da literatura infantil no Brasil. Entre eles, autores, editores, ilustradores e críticos literários preocupados com a melhoria da qualidade dos livros. Esses mediadores culturais "passeavam" pelas esferas do mercado editorial e das secretarias de educação. Seus discursos influenciavam a elaboração dos documentos oficiais destinados ao ensino, do mesmo modo que eram inspirados por esses.

Esta pesquisa analisou como esse momento de aceleração do mercado editorial em torno do livro infanto-juvenil pode estar relacionado com um movimento de agentes e instituições que, direta ou indiretamente articulados, acabaram por promover e divulgar autores e livros do gênero literário infantil, os quais aos poucos se

---

[49] O debate sobre o livro infantil já vem sendo discutido em períodos anteriores, é o exemplo da tese de doutorado de Gabriela Soares (2002)

transformavam em dispositivos para o ensino da leitura nas escolas. Para esta pesquisa, e qualquer outro trabalho de história das edições no Brasil, a obra de Lawrence Hallewell (1985) foi imprescindível. O historiador demonstra a forma como o desenvolvimento da indústria do livro nacional foi acompanhado pelas circunstâncias econômicas, pelas práticas comerciais e condições técnicas da industria editorial. Além disso, apresenta como a venda de livros constitui um processo comercial condicionado por fatores geográficos, educacionais, sociais e políticos.

No caso desta dissertação, a disseminação das idéias proferidas pelos discursos dos mediadores culturais a respeito do livro infantil e sua leitura em muito tiveram relação com a localização de estâncias no eixo Rio-São Paulo e seu entrecruzamento com os textos legais, além da ampliação do ensino e o aumento da população escolar vivida nos anos 1960 – 1970 que possibilitaram o crescimento de um novo mercado para a indústria editorial. Os editores, por sua vez, acompanhavam os critérios de seleção dos órgãos responsáveis pela compra dos livros que iriam abastecer a escolas.

A criação destes locais e essa política de promoção à leitura nas escolas ocorrem concomitantemente à efervescência do mercado do livro infantil na década de 70. Durante os anos 1940 e 1950 editoras como: Companhia Editora Nacional, que entre 1920 e 1943 publicava os livros infantis de Monteiro Lobato; Melhoramentos, que em 1915 lança no mercado seu primeiro livro, *O patinho feio,* e posteriormente, a coleção *Biblioteca Infantil* que permanece ativa até 1958 têm lugar de destaque no setor. (Donato, 1990, pp. 44-51) José Olympio, Francisco Alves e FTD são editoras que, também, surgem no início do século XX, e ocupam, igualmente, lugares de destaque na produção de didática e infantil. A Brasil-América e a Bruguera de meados do século XX também são referências. “Mas é a partir de meados dos anos 60, e fundamentalmente nos 70, que o mercado sofre verdadeiro aquecimento e passa por processo de reciclagem e aumento da competitividade com a entrada, em cena, de novas editoras.” (Borelli, 1996, p. 93)

As editoras Ática, fundada em 1964 e a Abril Cultural que nesta época se arrisca em coleções infantis têm aumento de sua produção já nos anos 1970. As editoras Nova Fronteira, em 1965, IBEPE, Moderna, Atual, Ao Livro Técnico, Cortez, todas da mesma década de 60 e Saraiva, de 1917, anteriormente especializada somente em livros jurídicos, aparecem no mercado livreiro e avançam aceleradamente na produção de didáticos e infantis em fins dos anos 70 e início dos anos 80.

Os números que Hallewell (1985) aponta, indicam, ano a ano, progressivo crescimento na produção dos infantis. Ainda que, em um ou outro momento, tenha ocorrido um ligeiro decréscimo, o conjunto dos dados permite concluir pela existência de uma ampliação efetiva do mercado. 92 títulos em 1939, 79 títulos 1940, 103 em 1941, 106 em 1942, 123 em 1943. Dos anos 1960 em diante: 450 títulos em 1968, 871 títulos em 1972, 424 em 1974, 919 em 1975, 1245 em 1976, 1092 em 1977, 916 em 1978, 1160 em 1979 e 1559 em 1980. (p. 593) Esses números comprovam a adequação de uma política editorial aos discursos proferidos pelos mediadores culturais de fomentação do hábito de ler.

O livro de Hallewell ainda deixa muitas lacunas[50] a serem preenchidas por novas pesquisas, por exemplo, a de verificar como a materialidade de alguns livros serviam a determinados locais de circulação. O formato didático, dado primeiramente aos livros de leitura e posteriormente, a alguns livros infantis serviam à utilização das escolas. Os editores, assim como o amigo do avô de Sartre, inseriam na sua forma, interlocuções, sejam elas por meio de exercícios propriamente, ou diálogos com o leitor que se configuravam como verdadeiros protocolos de leitura. Esse conceito de Chartier (2001) propõe que o editor além de sugerir um tipo de leitor, por meio de um conjunto de protocolos: prefácios, orelhas, notas, sumários, cortes, titulação, ilustração, projeto gráfico. O conjunto de protocolos mostra ao leitor como ler, como manusear, o que fazer etc. No caso do gênero infantil, o leitor objetivado é o mediador, mais precisamente o professor que poderia seguir a risca os protocolos oferecendo a seus alunos uma leitura dirigida. Apesar disso, não se pode pensar que o fenômeno da leitura é uma atividade invariável e universal e que pressupõe uma associação direta entre o texto e a recepção do leitor. A leitura é, antes de tudo, uma atividade produtora de significados, por isso é móvel, tanto no tempo como no espaço e é diversificada, pois, os leitores podem se apropriar dos protocolos ou não.

Avaliar os protocolos de leitura inseridos nestes livros, remetendo a eles uma leitura mediada e dirigida, pode ser uma das pistas para se entender como livros que discutiam o autoritarismo[51] poderiam ser publicados em um período ditatorial e repressor no Brasil – o regime militar de 1964-1984 – e ainda, serem legitimados por

---

[50] Toledo (2001, p. 07) aponta também como as lacunas a serem preenchidas por outros estudiosos deixadas na obra de Hallewell: "de uma história material dos livros que estabeleça as relações entre os formatos e os gêneros de livros e os lugares de sua circulação; as inovações e os conflitos que estas podem ter criado no mundo editorial."

[51] Cita-se aqui a coleção dos *Reizinhos* de Ruth Rocha (1978) e *Era uma vez um tirano*...de Ana Maria Machado, de 1981.

estânciass culturais, educacionais e governamentais, pois eram premiados[52], e selecionados pelos órgãos do governo para comporem os acervos escolares.

Os discursos dos documentos referentes ao ensino do estado de São Paulo em muito acompanharam as falas dos mediadores culturais presentes na Fundação Nacional do Livro Infantil. As falas a respeito do livro e da leitura não são exclusivas dos anos 60 e 70. Aliás, os discursos proferidos nestas décadas, como se pôde ver, são "remasterizações" de discussões ocorridas na metade do século XX. As novas pronunciações apenas recitam os velhos diálogos numa nova roupagem.

O cuidado dos autores dos discursos em incentivar, em meados dos anos 1970, uma literatura infantil que valorizasse as particularidades da condição infantil inserindo nas histórias elementos fantásticos e formas artísticas era algo já presente nos escritos de Cecília Meireles em 1957, e na própria literatura de Monteiro Lobato.

As considerações a respeito de como suscitar no jovem o hábito da leitura incentivando a formação do professor no gênero; a construção de mais bibliotecas públicas; o convite aos editores a disponibilizarem mais opções de livros no mercado; congressos e seminários que reunissem as personalidades e os mediadores do livro eram ações também já propostas como apontou Soares (2007) no período anterior.

Contudo, é indiscutível o crescimento do número de títulos e autores que os anos 1970 evidenciaram. Acompanhava este crescimento, o número de falas, que como esta pesquisa procurou demonstrar, apesar de polarizadas no eixo Rio-São Paulo conseguiram atingir e articular muitos sujeitos. Sua eficácia pode ser comprovada na longa duração das obras publicadas naquele momento que até o ano de 2009 são recomendadas para os alunos das escolas públicas e privadas brasileiras.

---

[52] Os livros de Ana Maria Machado recebiam a láurea da FNLIJ de livros altamente recomendáveis. Em 1978, a autora é premiada pelo prêmio da prefeitura de Belo Horizonte, João de Barro, e pela Câmara Brasileira do Livro, com o prêmio Jabuti, pela obra *História meio ao contrário.* O livro de Ruth Rocha, *O reizinho mandão,* além de ser considerado altamente recomendável pela FNLIJ, foi indicado para compor a Lista de Honra do IBBY em 1978. (www.memoriasdaliteratura.art.br)

Tabela V – Quantidade de indicações de livros no Suplemento (1962-1968) da Bibliografia de Literatura Infantil e Juvenil da Biblioteca Monteiro Lobato de São Paulo

1968	3 a 6 anos	7 a 9 anos	10 a 12 anos	13 a 15 anos	Total
Agir		18			18
Agusa		1			1
Ao livro técnico		45			45
Brasil-América	97	56	1		154
Brasiliense			18	8	26
Bruguera	117	39			156
Civilização Brasileira				2	2
Companhia Editora Nacional			4	3	7
Conquista				1	1
Cultrix			3		3
Disbra		1			1
Egéria		7			7
Flamboyant		3	8	3	14
Freitas Bastos		5	7		12
FTD		2			2
Fulgor		4			4
Globo			2		2
Guanabara		5			5
Itatiaia			1	4	5
Livraria Acadêmica		1			1
Livraria Martins		3			3
Matos Peixoto				31	31
Melhoramentos	173	38	22	11	244
Minerva		1		1	2
Palácio do Livro		2			2
Paulinas		20	11	8	39
Porto			5		5
Record		2	5	12	19
Scala		19	1		20
Torres		13			13
Vecchi	26	6			32
Verbo do Brasil		3			3
Verbo –Lisboa			9	2	11
Vozes		2	1		3
Total					893

Tabela VI - Quantidade de indicações de livros no Suplemento (1970-1973) da Bibliografia de Literatura Infantil e Juvenil da Biblioteca Monteiro Lobato de São Paulo

1970-1973	3 a 6 anos	7 a 9 anos	10 a 12 anos	13 a 15 anos	Total
Abril				3	3
Agir				1	1
Ao livro técnico	1	5			6
Ática			1		1
Bonde			2		2
Brasil-América	20	35	8		63
Brasiliense			10		10
Bruguera	23	2			25
Cedibra	6	34	2	4	46
Clássica			1	10	11
Conquista	2	11	3		16
Cupelo			2		2
Disbra	12				12
Edições de Ouro	13	15	1		29
Edigraf			2		2
Expressão Cultural		1			1
GB	38	1			39
Gernasa				1	1
Globo		1			1
Itatiaia		12			12
José Alvara		1			1
José Olympio			1	1	2
Martins				1	1
Melhoramentos	14		7	1	22
Noblet	6				6
Obelisco			1		1
Orientação Cultural	1	1			2
Paulinas			4	2	6
Porto		4			4
Primor	2	3			5
Record	8	1			9
Sabiá			1	1	2
Venda Nova			3		3
Verbo Lisboa	18	60	21		99
Vertente			1		1
Total					447

Tabela VII - Quantidade de indicações de livros no Suplemento (1976-1979) da Bibliografia de Literatura Infantil e Juvenil da Biblioteca Monteiro Lobato de São Paulo

1976-1979	3 a 6 anos	7 a 9 anos	10 a 12 anos	13 a 15 anos	Poesia	Total
Abril		17	1			18
Agir			1			1
Alicerce	3	2				5
Arte Nova			1	1	2	4
Ática	40		1			41
Bloch	1					1
Brasiliense			3	15		18
Cátedra			1			1
Cedibra			1			1
Civilização Brasileira				1		1
Comunicação	2	4	8	1	2	17
Conquista	8	12				20
Edições de Ouro		2				2
Editora das Américas				6		6
Fundepar			1			1
Globo				1		1
Guaratuja					1	1
Itatiaia			1			1
José Olympio		2		2		4
Lunardelli	2					2
Melhoramentos		11	8	4	1	24
Nacional				2		2
Nova Cultural				2		2
Nova Fronteira					2	2
Orientação Cultural	3	4	3			10
Paulinas	4		2	1		7
Paz e Terra		2	1			3
Pioneira		3	5	7		15
Plátano	10	9				19
Primor			1			1
Record		2	2	1		5
Rocco		1				1
Saraiva				1		1
Sidonal		1				1
Soma		1				1
Tecnoprint			3	29		32
Verbo – Lisboa	3	11	1	4		19
Vertente	1	1	2			4
Vértice		1				1
Vida		1				1
Ypiranga		1				1
Total						298

Tabela VIII - Quantidade de indicações de livros no Suplemento (1976-1979) da Bibliografia de Literatura Infantil e Juvenil da Biblioteca Monteiro Lobato de São Paulo

1973-1976	3 a 6 anos	7 a 9 anos	10 a 12 anos	13 a 15 anos	A partir de 15	Poesia Teatro	Enciclo-pédias	Total
Abril	24						6	30
Agir			2	2		5		9
Americana		1			1	1		3
Atica	1	1	2	3	3			10
Bells		5		1		1		7
Brasil-América	12	13		2		1		28
Brasiliense		1	25	18	1	1	1	47
Cátedra		1	4					5
Cedibra	1							1
Comunicação		3	5					8
Conquista	4	8						12
Delta							16	16
Edicel		1	1					2
Editora das Américas		1						1
Editora do escritor			1					1
Francisco Alves		1	1					2
FTD						1		1
Fundepar			1					1
Globo		6						6
hemus			1					1
José Olympio			1	1	1			3
Lòtus		3						3
Martins gomes		1						1
Melhoramentos	31	6	35	17	2	2	2	95
Nacional				2				2
Nordica			2		1			3
Nova Cultural				1				1
Orientação Cultural	11	2	3	1				17
Paulinas	1	14	6	4	1			26
Presença			1					1
Record	1	5	7					13
Saraiva				1		1		2
Tecnoprint		2	7	13		1		23
Vega				1		1		2
Verbo – Lisboa		3	1	1	38			43
Total								425

Livros infantis consultados:

ALMEIDA, Fernanda. 1971. *A fada que tinha idéias.* São Paulo, Editora Bonde

_____ 1978. *A fada que tinha idéias.* São Paulo, Editora Ática.

CÉSAR, Camila Cerqueira. 1979. *Tonzeca, o calhambeque.* São Paulo, Editora Melhoramentos.

FRANÇA, Mary. 1978. *Coleção Gato e Rato.* São Paulo, Ática.

LIMA, Edy. 1973. *A vaca deslumbrada.* São Paulo, Editora Melhoramentos.

_____. 1978. *A vaca submarina.* São Paulo, Editora Melhoramentos.

MACHADO, Ana Maria. 1976. *Camilão, o comilão e outras histórias,* São Paulo, Abril Cultural.

_____.1978. *História meio ao contrário.* São Paulo, Editora Ática.

_____. 1981. *Era uma vez um tirano.* São Paulo, Editora Salamandra.

ROCHA, Ruth. 1975. *Palavras, muitas palavras,* São Paulo, Abril Cultural.

_____1978. *O reizinho mandão,* Rio de Janeiro, Pioneira.

_____1979. *O rei que não sabia de nada,* Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.

ZIRALDO. 1976. *Flicts.* Rio de Janeiro, Editora Primor.

Fontes primárias:

BRASIL. MEC. Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. 1970. *Livro didático : sua utilização em classe.* Rio de Janeiro, MEC / COLTED.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1969. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 02.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1969. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 03.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1969. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 04.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1969. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 05.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1969. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 06.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1970. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 09.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1970. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 10.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1970. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 11.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1971. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 13.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1971. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 14.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1971. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 16.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1972. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 17.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1972. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 18.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1972. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 20.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1973. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 22.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1973. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 23.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1974. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 26.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1975. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 31.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1976. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 34

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1976. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 36.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1977. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 37.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. 1979. *Boletim informativo.* Rio de Janeiro, FNLIJ, nº 45.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria da Educação. 1953. *Bibliografia de literatura infantil em língua portuguesa.* São Paulo, Departamento de Bibliotecas infanto-juvenis.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação e Cultura. 1968. *Bibliografia Brasileira de literatura infanto-juvenil. Suplemento 1962- 1968.* São Paulo, Departamento de Bibliotecas infanto-juvenis.

SÃO PAULO (Cidade). Divisão de Bibliotecas Infanto-Juvenis e de Cinema Educativo. 1974. *Bibliografia Brasileira de literatura infanto-juvenil. Suplemento 1973- 1974.* São Paulo, Departamento de Bibliotecas infanto-juvenis.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria da Educação. 1977. *Bibliografia Brasileira de literatura infanto-juvenil. Suplemento 1974- 1976.* São Paulo, Departamento de Bibliotecas infanto-juvenis.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria da Educação. 1980. *Bibliografia Brasileira de literatura infanto-juvenil. Suplemento 1978 - 1979.* São Paulo, Departamento de Bibliotecas infanto-juvenis.

SÃO PAULO (Estado). Departamento de Educação. 1969. *Programa da escola primaria do estado de São Paulo : 1969.* São Paulo, Departamento de educação.

SÃO PAULO (Estado) Governo. 1970. *Plano estadual de educação : 1970-71.* São Paulo, Secretaria de Economia e Planejamento.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. 1975. *Guias curriculares para o ensino de 1º grau.* São Paulo, CERHUPE.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. 1977. *Subsídios para implementação do guia curricular de língua portuguesa para 1º grau* – 3ª série. São Paulo, SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. 1977. *Subsídios para implementação do guia curricular de língua portuguesa para 1º grau* – 4ª série. São Paulo, SE/CENP.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. FLE. 1972. *Relação de títulos oferecidos para aquisição pelas escolas, APMs, clubes de serviços prefeituras e Câmaras municipais*.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. FLE. 1973. *Relação de títulos oferecidos para aquisição pelas escolas, APMs, clubes de serviços prefeituras e Câmaras municipais.*

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. FLE. 1979. *Relação de títulos oferecidos para aquisição pelas escolas, APMs, clubes de serviços prefeituras e Câmaras municipais*.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. FLE. 1982. *Relação de títulos oferecidos para aquisição pelas escolas, APMs, clubes de serviços prefeituras e Câmaras municipais.*

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. FLE. 1972. Boletim FLE.

SÃO PAULO (Estado) *Diário oficial do estado de São Paulo* de 26 de novembro de 1969, p. 34.

SÃO PAULO (Estado) *Diário oficial do estado de São Paulo* de 20 de fevereiro de 1970, p. 32.

SÃO PAULO (Estado) *Diário oficial do estado de São Paulo* de 15 de abril de 1970, p.33.

SÃO PAULO (Estado) *Diário oficial do estado de São Paulo* de 10 de fevereiro de 1971, pp. 26-32.

SÃO PAULO (Estado) *Diário oficial do estado de São Paulo* de 10 de fevereiro de 1973, pp. 27-31.

SÃO PAULO (Estado) *Diário oficial do estado de São Paulo* de 21 de fevereiro de 1973, p. 27-30.

SÃO PAULO (Estado) *Diário oficial do estado de São Paulo* de 09 de fevereiro de 1974, p. 46-49.

SÃO PAULO (Estado) *Diário oficial do estado de São Paulo* de 09 de fevereiro de 1978, p. 29.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. 1978. *Anais do Primeiro Congresso de Leitura do Brasil.* Campinas, Mercado Aberto.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. 1981. *Anais do Terceiro Congresso de Leitura do Brasil.* Campinas, Mercado Aberto.

BIBLIOGRAFIA:

APPLE, Michael. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.* Porto Alegre, Artes Médicas.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. 2006. *Uma história social da mídia.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

BACHA, Magdala Lisboa.1969. *Leitura na primeira série.* Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.

BATISTA, Antônio Gomes .2004. *O texto escolar.* Belo Horizonte, Autêntica.

_____ e GALVÃO, Ana. 2005. Práticas de leitura, Impressos, Letramentos: Uma introdução: In BATISTA, Antônio Gomes e GALVÃO, Ana M. de O. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*, Belo Horizonte, Autêntica, pp.11-47.

_____ e KLINKE, Karina. 2002. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956), *in:* Associação Nacional de Pós-Gradução e Pesquisa em Educação, *Revista Brasileira de Educação,* nº20, pp. 28-47.

BITTENCOURT, Circe. 1998. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVERIA, Marcus & RANZI, Serlei. (Orgs.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate,* São Paulo, Estudos CDAPH, pp. 09-38.

BORELLI, Silvia H. S. 1996. *Ação, suspense, emoção – literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo, Estação Liberdade.

CARVALHO, Lídia Izecson. 1991. *A distribuição e circulação de livros nas escolas paulistas*. Dissertação de Mestrado, Educação, PUC-SP.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de e TOLEDO, Maria Rita de Almeida. 2003. *Projeto: A constituição da "forma escolar" no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos.* Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Sociedade, Cultura. PUC-SP.

CERTEAU, Michel de. 2008. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer – vol. 1,* Petrópolis. Editora Vozes.

CHARTIER, Anne-Marie. 1993. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia, *in:* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, *Revista Brasileira de Educação,* nº 0, 1995, pp. 16-52.

_____. 2001. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção, *in* EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana e MACHADO, Maria Zélia. (Orgs.) *Escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil,* Belo Horizonte, Autêntica.

_____. 2002. Um dispositivo sem autor – cadernos e fichários na escola primária, *in:* Sociedade Brasileira de História da Educação, *Revista Brasileira de História da Educação,* nº 03.

CHARTIER, Anne- Marie e HÉRBRARD, Jean. 1995. *Discursos sobre a leitura* – 1880-1980, São Paulo, Editora Ática.

_____. 1998. *A invenção do cotidiano: Uma leitura, usos.* In: Projeto História – Trabalhos da Memória. São Paulo, Educ/FAPESP, pp. 29-44.

CHARTIER, Roger. (org.). 2001. *Práticas da leitura*, São Paulo, Estação Liberdade.
_____1990. *.A História Cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel.

COELHO, Nelly Novaes. 2000. *Literatura infantil – Teoria, Análise, Didática*. São Paulo, Moderna.

_____. 1981. *Dicionário crítico de literatura infanto-juvenil.* São Paulo, Edusp.

CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr de.1985. *O golpe da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

d' ÁVILA, Antônio. 1969. *Literatura infanto-juvenil.* São Paulo, Editora do Brasil.

DONATO, Hernani. 1990. *100 anos de Melhoramentos.* São Paulo, Melhoramentos.

DONATO, Hernani. 1990. *100 anos da Melhoramentos.1890-1990.* São Paulo, Melhoramentos.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves Vidal. 2002. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, in: Associação Nacional de Pós-Gradução e Pesquisa em Educação, *Revista Brasileira de Educação,* nº 14, pp. 19-34.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. 2007. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina, Eduel.

FOUCAULT, Michel de. 1996. *A ordem do discurso,* São Paulo, Edições Loyola.

_____. 2002. *Vigiar e punir,* Petrópolis, Editora Vozes.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. 2009. A política do livro didático na Ditadura Militar: a avaliação da Colted, *in II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial,* acesso eletrônico: http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/ii_pdf/Juliana_Miranda_Filgueiras.pdf. pp. 01-15

GIMENO SACRISTÁN, J. 1995. Materiales y textos: contradicciones de la emocracia cultural. *In:* GARCÍA MÍNGUEZ, J.; BEAS MIRANDA, M. (Orgs). *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada. Proyecto Sur.

HALLEWELL, Lawrence. 1985. *O livro no Brasil*. São Paulo, Edusp.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. 2007. *História da educação brasileira – leituras.* São Paulo, Thompson Learning.

INTERNATIONAL BOARD ON BOOKS FOR YOUNG PEOPLE. *Anais do XIV Congresso da Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil - O livro como instrumento na formação e no desenvolvimento da criança e do jovem.* Rio de Janeiro, IBBY.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. 2006. *Acordo MEC/USAID – A comissão do livro técnico e do livro didático – COLTED (1966/1971),* Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

LAJOLO, Marisa. 2006. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo, Ática.
_____& Zilberman, R. 1999. *Literatura infantil brasileira. História e Histórias*. São Paulo, Ática.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. 2000. *Os sentidos da alfabetização – São Paulo – 1876-1994*. São Paulo, Editora Unesp.

MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de doutorado, PUC-SP.

_____. 2000. "Não podemos fazer escolas sem livros. Livro didático segundo Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana & MENEZES, Maria Cristina. (Orgs.) *Anísio Teixeira 1900-2000,* São Paulo, Autores Associados, pp. 129-140.

OLIVEIRA, Ieda Maria Pereira Fonseca de. 2002. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. -Análise de "O reizinho mandão" de Ruth Rocha e "Graças e desgraças da corte de El rei Tadinho" de Alice Vieira. São Paulo, Dissertação de Mestrado, USP.

OLIVEIRA, João Batista Araújo.1984. *A política do livro didático.* Campinas, Editora da UNICAMP: Summus Editorial.

PERROTI, Edmir. 1986. *O texto sedutor na literatura infantil.* São Paulo, Editora Ícone.

_____. 1990. *Confinamento cultural, infância e leitura.* São Paulo, Summus.

SOARES, Gabriela Pellegrino. 2007. *A semear horizontes: uma história da formação de leitores na. Argentina e Brasil* (1915-1954), Belo Horizonte, Editora UFMG.

SOARES, Magda. 2001. A escolarização da literatura infantil e juvenil, *in:* EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana e MACHADO, Maria Zélia. (Orgs.)

Escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil, Belo Horizonte, Autêntica.

SOARES, Zenaide Ribeiro. 1989. O boom da literatura infantil nas décadas de 70 e 80; in *Anais do I Seminário Estadual sobre Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores*, São Paulo, Faculdades Teresa Martin.

SPOSITO, Marília Pontes. 1992.*O povo vai à escola – A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*, São Paulo, Edições Loyola.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. 2001. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981).* Tese de Doutorado, Educação: História e Filosofia da Educação, PUC-SP.

VIDAL, Diana Gonçalves. 2000. Livros por toda parte: O ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil, in ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo, Mercado das Letras.

VIÑAO FRAGO, Antonio. 1995. Historia de La educación y historia cultural: posiblidades, problemas, cuestiones, *in:* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, *Revista Brasileira de Educação,* nº 0, pp. 61-85.

WARDE, Miriam. 1986. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. at al. *Educação e transição democrática.* 4º Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

ZILBERMAN, Regina. 1981. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global Editora.
_____1997. O leitor e livro: In *Dossiê: Memória social da leitura* – Horizontes, vol. 15, Bragança Paulista, Universidade São Francisco.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo