

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**IMAGENS/REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORA NA
LITERATURA INFANTIL: UM CONFRONTO ENTRE A
TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO**

**Autora: Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer
Orientadora: Norma Sandra de Almeida Ferreira**

**Campinas/SP
Abril/2003**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado, defendida por Maura
Maria Morais de Oliveira Bolfer e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data:/...../.....

Assinatura: .

.....

Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira

Comissão Julgadora:

.....

Dr. Luiz Percival Leme de Brito

.....

Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

© by Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Bolfer, Maura Maria Morais de Oliveira.
B637i Imagens / Representações de professora na
literatura infantil : um confronto entre a tradição e a inovação /
Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer. -- Campinas, SP: [s.n.],
2003.

Orientador : Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores – Formação. 2. Imagem. 3. Representação social. 4. Literatura infantil. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-083-BFE

Agradecimentos

A Deus por mais uma tarefa realizada.

À minha mãe pelos momentos de incentivo e pelo exemplo de vida.

Ao Júlio pelo apoio e compreensão nas horas de isolamento e realização desse trabalho.

Ao Prof. Arthur Fonseca Filho pelo incentivo à minha formação acadêmica.

Aos amigos do Uirapuru e da Uniararas que acompanharam estes momentos de reflexão.

Com admiração e reconhecimento

Ao amigo Percival pelas horas de acompanhamento e reflexão que me fizeram distanciar da “professorinha”, dando relevante contribuição e sentido neste trabalho.

À Norma pela leitura cuidadosa que fez de meus escritos, contribuindo e orientando para a finalização deste trabalho.

À Lilian, que tão prontamente me recebeu nesta instituição.

*“Vencer é só isso, tentar uma e outra vez o
que desejamos.”*

Juan Carlos Volnovich

Ao Neto e à Ju, para que também possam ler além das aparências.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 A Personagem Maria Poliana	22
Figura 2 As personagens Gabriela e Teresinha	31
Figura 3 Miguel parecia desinteressado da escola	50
Figura 4 Confronto entre o interesse e o desinteresse de Miguel	51
Figura 5 Os professores são caricaturizados	53
Figura 6 Galileu e sua professora autoritária	67
Figura 7 Ninguém entendia a razão da mudança	68
Figura 8 A professora de João	83
Figura 9 Dona Marisa	84
Figura 10 Dona Lucinha	85
Figura 11 A professora de Beto e Bia	86
Figura 12 Dona Nieta	86
Figura 13 As velhas professoras não entendiam nada	101
Figura 14 A professora maluquinha	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 REPRESENTAÇÃO E REALIDADE.....	11
1.1 Representação e Realidade: o Viés Cultural de Roger Chartier	11
1.2 A Amostra e suas Categorias.....	15
CAPÍTULO 2 LITERATURA INFANTIL: QUE PRODUÇÃO É ESSA?.....	21
2.1 Maria Poliana.....	21
2.2 As Principais Características da Literatura Infantil.....	29
2.2.1 O caráter reducionista.....	29
2.2.2 Presença da criança como protagonista.....	32
2.2.3 A intenção pedagógica.....	34
2.3 Algumas Considerações sobre a Relação Literatura Infantil e Escola.....	38
2.3.1 Utilitarismo e consumo.....	39
2.3.2 Literatura e escolarização.....	39
CAPÍTULO 3 LITERATURA INFANTIL: MODELOS DE ESCOLAS E DE PROFESSORAS.....	47
3.1 Modelos de escolas.....	47
3.2 Modos de ensinar e de aprender a Língua Portuguesa.....	59
CAPÍTULO 4 O GÊNERO E A PROFISSÃO PROFESSORA.....	75
4.1 A Construção do Gênero Feminino.....	87
4.2 O Gênero Feminino e a Profissão Professora nas Obras Analisadas.....	96

CAPÍTULO 5 IMAGENS DE PROFESSORA: <i>UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA</i>	99
CONCLUSÃO.....	113
BIBLIOGRAFIA.....	119
ANEXOS.....	127

RESUMO

O objeto de estudo do presente trabalho é a literatura infantil, e tem por objetivo principal identificar as representações/imagens de professora construídas em uma amostra composta por algumas obras da literatura infantil, no sentido de entender como tais representações constroem a mulher-professora, sua postura frente ao processo pedagógico e o modelo de escola em que atua.

As histórias examinadas, escritas para crianças, constituem-se material privilegiado para a análise acerca da imagem da mulher-mãe-professora, o que ela deve ou não fazer, o que faz e não deveria fazer, o que não faz mas deveria fazer, e, ainda, revela a imagem da escola, como esta é vista pela criança e pelo adulto.

A escolha da literatura infantil como objeto de estudo se deveu ao fato de que é um dos principais instrumentos de trabalho na sala de aula, direcionado, portanto, ao público escolar e de caráter educativo, na medida em que é um “produto” que trata de conteúdos escolares, valores e padrões de comportamento.

Duas questões norteiam este trabalho: que imagens/representações de professora são construídas na literatura infantil e quais aspectos se articulam ao contexto em que essas imagens/representações são construídas.

Ao longo do estudo, pôde-se observar um confronto entre opostos. Ora é a professora gorda, feia, carrancuda, autoritária que provoca medo, angústia, raiva, terror e más lembranças em seus alunos. Ora é a professora terna, amiga, linda, meiga, boazinha, compreensiva, que se move com leveza por entre seus alunos, cumprindo seu trabalho com eficiência e doçura.

Em um e em outro caso, o discurso verbal-visual da literatura infantil extrapola os limites destas escolas e personagens fictícias, e se projeta à sociedade, para aí difundir uma “moral” extraída do mundo observado pelo autor e por seu engenho criado.

ABSTRACT

The object of study of the present work is the infantile literature, and it has for main objective to identify teacher's representations/images built in a composed sample by some works of the infantile literature, in the sense of understanding as such representations build the woman-teacher, her posture front to the pedagogic process and the school model in that acts.

The examined histories, written for children, they are constituted privileged material for the analysis concerning the woman-mother-teacher's image, which she owes or not to do, what does and she should not do, what doesn't do but she should do, and, still, she reveals the image of the school, as this it is seen by the child and for the adult.

The choice of the infantile literature as study object if it owed to the fact that is one of the principal work instruments in the classroom, addressed, therefore, to the school public and of educational character, in the measure in that is a "product" that treats of school contents, values and patterns of behavior.

Two subjects norteam this work: that teacher's images/representations are built in the infantile literature and which aspects pronounce to the context in that those images/representations are built.

Along the study, a confrontation could be observed among opposed. For now she is the teacher fat, ugly, frowning, authoritarian that provokes fear, anguish, rage, terror and bad memories in her students. For now she is the tender teacher, friend, beautiful, sweet, good, understanding, that moves with lightness for among her students, executing her work efficiency and sweetness.

In an and in another case, the verbal-visual speech of the infantile literature extrapolates the limits of these schools and fictitious characters, and it is projected to the society, and it is projected to the society, for there to diffuse a "extracted morals" of the world of the world observed by the author and for his created mill.

INTRODUÇÃO

Que saudade da professorinha / Que me ensinou o bê-a-bá / Onde andarás
Mariuzinha, / Meu primeiro amor onde andarás? / Eu, igual a toda meninada, /
Quanta travessura que eu fazia / Jogo de botões sobre a calçada / Eu era feliz e
não sabia. (Araulfo Alves)

O objeto de estudo do presente trabalho é a literatura infantil, e seu objetivo principal é identificar as representações/imagens de professora construídas em uma amostra composta por algumas obras da literatura infantil, bem como tais representações dão conta de caracterizar tanto os traços físicos e psicológicos da mulher-professora, quanto o tipo de escola em que ela atua.

Esta reflexão surge a partir da análise de livros da literatura infantil selecionados, ao longo do tempo, para realizar este trabalho. Escritos para crianças, trazem material para um debate social da imagem da mulher, retratando o que é ser professora, num discurso que revela o que ela deve ou não fazer, o que faz e não deveria fazer, o que não faz mas deveria fazer. Trazem também à tona o debate sobre a imagem da instituição escolar, revelando como a instituição é vista pela criança e pelo adulto que a concebe. E, dentro desta instituição escolar, destaca-se a figura da criança, ora encorajada a aprender, ora a calar-se ou a rebelar-se; ora, simplesmente, estimulada a adotar comportamentos socialmente esperados.

O enfoque estará direcionado à figura da professora (porque é por meio de sua imagem que vemos desencadear o comportamento dos alunos e o processo pedagógico instaurado na escola), constatando algumas tendências antagônicas, estereotipadas, porém também relacionais, complementares, ambíguas.

Aparentemente, os livros de literatura infantil que tematizam a professora reproduzem a disputa entre imagens/representações *convencional* ou *idealizada* da professora, as quais podem romper, abalar, reforçar, superpor-se a muitas outras imagens /representações da professora-leitora.

Parece haver uma tendência bastante marcante nesta produção de criar a figura da professora de maneira dicotômica: boazinha/severa; bonita/feia; moderna/tradicional; magra/gorda; neurótica/paciente. Parece haver um esforço visível no pólo da produção, de autores, ilustradores e editores, de apresentar, por

meio de determinadas estratégias, uma imagem/representação de um certo jeito de ser professora que oscila marcadamente para um lado ou para outro. Jogando com alguns procedimentos, principalmente os autores, buscam orientar a leitura que querem que o leitor faça do texto, dirigindo a recepção de uma maneira mais ou menos controlada.

Por outro lado, devemos reconhecer que, nesta construção da figura da professora por meio de pares antagônicos (ser/não-ser) pintados pelos autores e ilustradores, há uma certa ambivalência. Como sabemos, a idéia de escravidão só existe, só se sustenta porque traz em si mesma a idéia de senhor; o feio se vê no interior da beleza do outro e vice-versa. No caso do nosso material de análise, os pares (convencional/idealizada; moderna/ultrapassada; bela/feia) ao mesmo tempo que se revelam como opostos, em alguns momentos, parecem movimentar-se numa tensão que os constituem, fá-los se entrecruzarem, complementarem-se.

A escolha do tema não se deu por obra do acaso, pois foi fruto de um longo tempo de observação, análise de atores e ambientes, e, sobretudo, de um continuado exame crítico sobre minha própria vida profissional.

Afinal, trabalhando há dezenove anos como professora, passando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Normal Médio e, atualmente, Normal Superior, algumas questões têm me incomodado: *Que professora tenho sido e que professora tenho produzido? Será que tenho sido uma “professorinha”? Até que ponto tenho sido uma profissional adequada? Que ideais e idéias carrego enquanto professora?*

O presente trabalho pretende investigar como os livros de literatura infantil que tematizam a professora criam na ficção o mundo escolar, que conjunto de traços são selecionados para mostrar ao leitor esse mundo escolar, por que umas e não outras marcas, por que mais umas do que outras?

De uma certa forma, estas questões fazem-me lembrar Freire (1998:12), mais

especificamente em sua obra *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. Assim como implicações ideológicas reduzem a condição de professora à de tia, igualmente envolvem a redução da condição de professora à de professorinha. A *professora-tia* há de ser bem-comportada e formar adequadamente seus *sobrinhos*. Como *boas tias, não devem brigar, rebelar-se, não devem fazer greve*. Sendo tia, a professora parece estar mergulhada em uma *falsa paz*, mas assumir *ser professora* e não *tia* implica a aceitação plena de sua responsabilidade como educadora, sobrevivendo, com isso, a responsabilidade profissional e a exigência política de uma formação permanente.

Percebo que estas questões levam-me a uma verdade: não quero ser uma professorinha! Não quero ser tia!

Outro aspecto que me incomoda é o fato de que, desde o início da minha formação, persegue-me como um fantasma o sentimento de pertencer a

um grupo profissional marcado pelo ceticismo generalizado, pela recusa das obrigações e avaliações, pelo corporativismo, pela incompetência e descompromisso, oscilando entre a resistência à mudança e a adesão superficial aos modismos em voga (Fontana, 2000: 25).

Fontana é professora e autora do livro *Como nos tornamos professoras?* – no qual ela resgata algumas imagens/representações que revelam “o ser professora” e a visão negativa que marca o exercício do magistério, muitas vezes por iniciativa da própria professora. Ela busca a professora, profissional e mulher, vivendo o antagonismo incorporado pela vida social e pela cultura, relatando a necessidade de se passar do maternal ao profissional, do afetivo ao pedagógico, e a necessidade de se construir uma nova relação entre o *ser mulher* e o *ser professora*. Ou seja, a autora mostra a necessidade de se romper com esta visão extremamente negativa de professora. De romper com este sentimento que ajuda a construir as

representações/imagens que temos de professoras como pessoas fictícias, idealizadas, liberais, progressistas, vocacionadas, maternais etc.

Por outro lado, notamos pelo trecho de *Meus tempos de criança* que figura como epígrafe, que entre as boas lembranças da infância do poeta Aaulfo Alves ressurgem a da professora. A ela o famoso compositor refere-se com carinho e estima, utilizando o diminutivo “professorinha”.

“Professorinha” porque a saudade lhe sugere uma figura terna, doce, que amava seus alunos, entre os quais, ele próprio se colocava.

Porém, se analisada mais friamente, esta representação/imagem tem como princípio norteador a idéia, vinda do senso comum, de que, para ser professora, é preciso amar as crianças e possuir um instinto materno nato para dar conta da função assumida. Vinculadas às de “professorinha”, aparecem no poema outras lembranças de infância, coisas de criança: missas de domingo, a cidadezinha onde o poeta nasceu, Mariazinha, o jogo de botões, a felicidade ingênua da criança. Dessa maneira, por associação com o universo infantil, neste poema e em outras fontes da literatura infantil, é a professora que se infantiliza, tornando-se *professorinha*, *boazinha*, *magrinha*, *bonitinha*, *maluquinha* e por aí afora, sempre marcada por diminutivos.

São estas representações/imagens que começam a se movimentar internamente quando começo a pensar na *Maura professora*.

Vejo aí um paradoxo: de um lado, há esta série de “inhas” que caracterizam as professoras, parecendo, a uma vista “desarmada”, marcar positivamente a figura da mulher e seu magistério, a ambos agregando as qualidades da bondade, ternura, desprendimento. Mas, por outro, por detrás destes rótulos “carinhosos”, esconde-se um conjunto de questões que me incomodam, como por exemplo as denúncias de incompetência assinaladas por Fontana. Este incômodo e este paradoxo marcam o grupo, como conseqüência, talvez, do descrédito com que a própria mulher-

professora encara sua atividade e que encontra ressonância velada ou explícita em grande parte da sociedade.

Isso me leva a inferir que, mais que lembranças de professores reais, recriados pela memória ou mesmo idealizados, com os quais convivemos ao longo de nossa vida escolar, trazemos, de certa forma incorporadas estas representações/imagens que se solidificam como verdades construídas, exercendo significativo papel nas diferentes instituições sociais e gerando muitas vezes efeitos deletérios.

Enquanto professora, vejo-me, ao mesmo tempo, como alguém carregado de “inhas” e importunado pelo reconhecimento incômodo deste discurso. São duas coisas que sinto, mas que não gostaria de ser.

Além da representação/imagem imortalizada no poema-canção de Ataulfo Alves e sistematizada no estudo de Fontana, outras fontes também marcam a construção social do *ser professora*. São contradições que muitas vezes estiveram presentes na minha prática, durante a qual eu agia como a própria professorinha, marcada pelo ceticismo. Hoje uma coisa é certa: não quero ser professorinha! Mas não posso negar: eu fui, embora não seja mais!

Assim ainda que na minha vida profissional, seja esta uma das minhas principais inquietações, não pretendo neste trabalho responder à pergunta *que professora quero ser* ou *que professoras queremos ser*, mesmo porque a vida tende a ser uma obra sempre aberta e em processo. Por isso e em vez disso, pretendo buscar, na intersecção entre o senso comum e o processo de escolarização, dentre as imagens/representações de professora, quais as que se destacam na literatura infantil e em que cenário são construídas. Como essas imagens/representações se apresentam nas obras de ficção para crianças? Com quais traços, marcas, jeitos, essas professoras são “pintadas” na literatura infantil quando autores/ilustradores as criam? De fato, é neste tipo de literatura voltado ao universo da escola que as representações/imagens de professora, construídas socialmente pelo senso comum,

reaparecem de uma outra forma, aí fortemente marcadas e vinculadas aos processos de escolarização.

Incorporadas pela literatura infantil, estas representações/imagens de professora constroem enredos, histórias, narrativas.

Destaco que estas representações/imagens, muitas vezes, resultam do senso comum, isto é, do modo como historicamente vêm sendo construída a hegemonia cultural, na medida em que esta hegemonia influi na representação que a sociedade tem da escola. Isso, por sua vez, acaba por interferir no comportamento das professoras, alunos e da própria escola no processo educativo. Digo *serem construídas pelo senso comum* porque tendem a generalizar, resumindo e simplificando complexas relações de causa e efeito entre coisas e fatos, quando se tematiza a escola.

Como coloca Chauí (1997: 248), “por serem do senso comum, os saberes cotidianos cristalizam-se em preconceitos com os quais passamos a interpretar toda a realidade que nos cerca e todos os acontecimentos.”

Preocupada também com a formação de professoras e atenta ao tipo de leitura que realizam, notei que muitas se utilizam da literatura infantil como referencial para sugerir atividades pedagógicas e até para refletir (sobre) suas práticas. Por isso, nestes livros é possível notar uma dupla interlocução: esta produção destina-se, ao mesmo tempo, à criança e ao adulto. A criança lê, mas é o adulto quem compra a obra, depois de aprová-la. Este segundo interlocutor está aí evidente, embora não nomeado.

A escolha da literatura infantil como objeto de estudo deveu-se ao fato de que: a) é um dos meus instrumentos de trabalho; b) o principal público ao qual se destina este tipo de produção é o escolar; c) uma grande parte dessa produção tem caráter educativo, na medida em que é uma mercadoria que trata de conteúdos escolares, valores e padrões de comportamento.

A relevância deste trabalho está apoiada na concepção de Paulo Freire, que já dizia sermos seres *inconclusos* (1993), pois à nossa aprendizagem sempre há coisa a acrescentar. *Somos o que lemos ou lemos o que somos*, já dizia o escritor Moacyr Sclyar, em palestra no Congresso de Leitura do Brasil, em 1987. Professoras como eu precisamos estar atentas para a leitura de *mundo*, para a leitura de textos capazes de produzir sentidos de um mundo cultural e social que nos constitui.

Meu desejo é instigar minhas colegas professoras (e a mim mesma) a conhecer – pela leitura de algumas obras da literatura infantil – imagens/representações construídas de maneira estereotipada ou idealizada sobre *o ser professora* que muitas vezes são mais ou menos próximas àquelas que elas já possuem ou às que gostariam de rejeitar, questionar, criticar. Um esforço de buscar a “maquinaria” realizada no interior de um projeto editorial (Chartier, 1996) constituiu-se por um conjunto de procedimentos discursivos, de imagem, de impressão, enfim de comandos dados ao leitor para que a sua leitura seja orientada, conduzida para aquilo que se imaginara por conta do poder que um livro tem de causar efeitos reais em seus leitores.

Não desejo assumir a idéia de ser intencional, por parte da equipe que produz as obras, controlar sentidos para as obras, “transmitir certas mensagens”, impor modelos, formar conceitos e idéias a respeito do que seja professora ou mesmo criar algum modelo ideal, ou que, supondo haver, só essa intenção tenha eficácia total, imediata e inteiramente unilateral. Acredito nas possibilidades sempre diversas da leitura por parte dos indivíduos, no espaço próprio da apropriação de cada leitor no momento da leitura, no seu encontro com cada livro.

Não desejo ainda fazer um juízo de valor sobre as imagens/representações construídas na literatura infantil sobre *ser professora*, mas falar de uma possível leitura (a minha) e de como essas imagens/representações vêm sendo produzidas, e como elas vão se incorporando umas às outras num conjunto de obras recorrentes,

repetitivas, uma nuance aqui, outra ali no comportamento, no jeito de ser. Por que a insistência em alguns gestos, falas, modos de comportamento e de agir das professoras? Por que se enfatiza uma certa metodologia para se ensinar a ler e não outra? Por que uma professora há de ter uma didática para incentivar a leitura de seus alunos? Por que se acredita em um modo de se relacionar com os alunos e não em outro?

Enfim, ao selecionar livros publicados a partir de 1990 e que tematizam a escola, meu objetivo é responder as seguintes questões:

- 1) Que imagens /representações de professora são construídas na literatura infantil?
- 2) Quais são as estratégias utilizadas pelo autor e ilustrador e inscritas nas obras que buscam orientar a leitura para certas imagens/representações de professora?
- 3) Quais aspectos se articulam ao contexto em que essas imagens/representações de professora são construídas?

O primeiro capítulo traz o enfoque teórico das imagens/representações à luz do conceito de representação pela óptica da História Cultural, que procura conciliar os domínios da investigação, com fidelidade aos postulados da história social, na perspectiva da História Cultural de Chartier (1990); e ainda, uma apresentação sucinta das obras e autores utilizados no trabalho, divididos em categorias segundo uma temática que privilegia ora o processo pedagógico, ora as representações da imagem da professora-personagem, ora ambos.

O segundo capítulo procura caracterizar o campo de trabalho no qual ocorre esta investigação, trazendo as principais características da literatura infantil, sua linguagem, sua finalidade e seu uso escolarizado, visando elucidar o gênero e suas diversas relações com a escola. Assim, são tratados alguns traços presentes na literatura infantil, tais como o caráter reducionista, a existência da criança como

protagonista e a intenção pedagógica. Em seguida, a título de identificar as principais características da literatura infantil e mostrar a maneira pela qual os temas tendem a ser tratados e resolvidos nesta modalidade, tecemos comentários sobre a obra *Maria Poliana* (Albergaria, 1997a).

O terceiro capítulo analisa algumas obras da literatura infantil, nas quais atores (professoras, alunos ou alunas) interagem nos ambientes escolares. A intenção aí é, para além de mostrar o contexto, modelos de escola, em que as imagens/representações de professora são construídas, projetar tais modelos e atores a uma certa concepção de educação que enfatiza ora o ensino, ora a aprendizagem, caracterizando, portanto, um confronto entre a escola tradicional e a escola não-tradicional.

O quarto capítulo, com o propósito de delinear como tem se construído a imagem/representação de professora enquanto gênero feminino, privilegia a imagem da mulher como mãe e como professora. A partir da observação da criança em processo de alfabetização, do universo infantil e do ambiente escolar, pretendemos desvelar a existência de alguns ardis ideológicos (por detrás deste modelo de escola tradicional) que procuram ligar as figuras da mulher, mãe e professora, ou seja, inculcar a idéia de que a alfabetização seria tarefa “natural” da mãe e depois da professora, ou seja, *de mulheres*. Assim, um primeiro aspecto diz respeito à função, gênero e responsabilidade (feminina) pela formação da criança; o segundo pretende deter-se na análise de como esta responsabilidade é, ao longo do tempo, construída pelo senso comum.

O quinto capítulo tem como objetivo examinar, à luz do suporte teórico estudado, aspectos da obra *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo, buscando analisar as representações/imagens construídas sobre a figura da professora, justificando-se tal escolha em função não só do sucesso editorial do referido livro, como da dupla interlocução que ele estabelece com a criança e com o adulto que atua na escola infantil.

A conclusão refaz a trajetória das análises percorridas, buscando uma síntese e apontando para a possibilidade, sempre singular, da leitura e de leituras possíveis de serem feitas por cada leitor, em seu tempo e espaço.

CAPÍTULO 1

REPRESENTAÇÃO E REALIDADE

O estudo das imagens/representações deste trabalho tem como suporte o conceito de representação pela óptica da História Cultural, que procura conciliar os domínios da investigação com a fidelidade aos postulados da história social.

Na perspectiva da História Cultural de Chartier (1990), representações, práticas e apropriações culturais seriam formas simbólicas diferenciadas de interpretação que os diversos grupos sociais elaboram deles mesmos. O conceito de representação, no âmbito da História Cultural, constrói-se a partir de práticas sociais concretas e diversificadas que permitem várias leituras. Assim, imagens, textos, rituais e comportamentos seriam fontes privilegiadas para abordagem da História Cultural.

Para Chartier (1990), o objetivo específico da História Cultural seria “identificar o modo como em diversos lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990: 16-17).

Isso significa que, para o autor, esta abordagem *cultural* teria por finalidade integrar os diversos sistemas simbólicos de uma sociedade historicamente identificada, considerando suas obras, produtos e práticas sociais como sistemas de signos – ou de representações, entendendo-se “por *forma simbólica* todas as categorias e processos que constroem o *mundo como representação*” (Chartier, 1990: 19 – grifos do autor).

1.1 Representação e Realidade: o Viés Cultural de Roger Chartier

Para Chartier não existe um mundo real, idealizado, posto, acabado separado de um sujeito que desvela esse real, de maneira correta, única ou deturpada, equivocada. Entre esse mundo “real” e um indivíduo real, de carne e osso, há representações e práticas que produzem sentidos e significações, isso implicando

que o entendimento do que seja esse real se dá na tensão entre o indivíduo e o próprio real, ou seja, na intersecção entre as representações e práticas que o sustentam.

Entretanto, para o autor, representações não são criações abstratas, neutras, nem deturpações de nosso olhar que vê um real *verdadeiro e único*, mas instrumentos de mediação, interpretações do próprio real por meio de uma construção simbólica produzida essencialmente nas condições socioculturais em que cada indivíduo ou um grupo de indivíduos se insere.

Diferentes áreas de conhecimento – Psicologia, Sociologia, Lingüística, Filosofia, Pedagogia entre outras – têm tentado compreender e definir o que seja representação, nas últimas décadas.

Silveira (2002), em artigo intitulado *Gritos, palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil*, assume o conceito de representação na perspectiva dos Estudos Culturais. Segundo ela, apoiada em Hall (1997):

Representação é a produção de sentido através da linguagem, (...) ainda, que não haja uma simples relação de reflexo, de imitação ou correspondência um-a-um entre a linguagem e o mundo real, e que os signos funcionem dentro de códigos, os quais não existem na natureza, mas são resultados de convenções sociais (Silveira, 2002; 47).

Para a autora, as palavras, assim como as coisas, “significam”, funcionam como signos numa atividade essencialmente simbólica e discursiva, embora sejam apreendidas por nós como “naturais”, como tendo existência autônoma.

Chartier (1990), em seus estudos, relaciona *práticas e representações*. Segundo esse autor, a percepção do social não são discursos neutros, mas discursos que produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas)

tendentes a impor autoridade à custa de outros fatores menosprezados por ela, legitimando uma concepção de mundo social com seus valores. Segundo Chartier (op cit), a História Cultural toma como objeto a compreensão das formas e dos motivos, ou melhor, das representações do mundo social que, à revelia da forma como os sujeitos sociais traduzem suas posições e interesses, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é.

Nesta perspectiva, representações são esquemas intelectuais profundamente incorporados pelos sujeitos em suas práticas e usos sociais que criam as figuras nas quais o mundo presente pode adquirir sentido, o outro se torna inteligível, e o espaço, decifrado. São categorias variáveis, em diferentes tempos e locais, mas intimamente estáveis e partilhadas pelos componentes de cada grupo, de determinada comunidade.

Dessa maneira, adoto aqui as idéias de Chartier porque também meu foco, centrado em imagens/representações de professoras inscritas nas obras de literatura infantil, tem esse viés social e cultural. Se por um lado, para o autor, as

representações são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam (...) [tendo como finalidade] organizar a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real;

por outro lado, continua ele,

nada neste processo de representação/apreensão do real é meramente lúdico, inútil ou estéril, uma vez que essas “percepções do social produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, a legitimar um projeto reformado ou a justificar suas escolhas e condutas

(Chartier, 1990:17).

Desse modo, cabe perguntar: que figuras são criadas nesta produção específica que é a literatura infantil quando se escreve ou se desenha a professora? Como um grupo de autores, ilustradores, editores descreve aquilo que eles entendem pelo que é ou deva ser a professora? Como podemos perceber pelos traços, vestígios deixados pelos sujeitos ligados ao pólo de produção dessas obras, as percepções que eles oferecem aos seus leitores sobre *ser professora*?

Diversos estudos têm se ocupado de representações/imagens do professor presentes de maneira virtual ou explícita na produção cultural para crianças e jovens (Silveira, 2002); na produção didática e paradidática e nos documentos oficiais dirigidos diretamente ao professor (Andrade, 1998); na literatura brasileira (Zilberman, 2001); no cinema hollywoodiano (Fidalgo, 2002).

São reflexões que não buscam a relação direta entre imagens construídas numa produção cultural em circulação no mercado editorial e professores (de carne e osso), com seus problemas, inquietações, desconfortos vividos no cotidiano escolar. São professores “abstratos”, conforme os conceitua Silva (1998), em suas considerações sobre o *professor-leitor*, no artigo, *A revista leitura: teoria e prática e o professor – um leitor em formação*:

Falamos de um professor-leitor construído com tinta e papel, pela imaginação de alguém, um leitor representado. De uma imagem que jamais será única, e sim plural, partida, de mil faces e identidades. Algo inacabado, instável e fugidio, que se mostra e se esconde no jogo de sombra e luz escrita nos impressos (Silva, 1998:143).

Como a autora, estamos assumindo que a representação/imagem de professora na literatura infantil que nos dispusemos a analisar é aquela mostrada e

mediada pela escrita e ilustração, tecida nessa produção através de descrições do narrador/ilustrador, pelas quais ele pretende fazer com que o leitor perceba essa professora, seja pelas falas das personagens (alunos, diretora, professores), o que dizem e como dizem, olhares, postura, roupas pintadas na ilustração. Retomando Silva (1998), buscar estas imagens exige uma espécie de travessia pelas múltiplas linguagens convocadas no processo de produção do impresso e que articulam significados, explorando linhas, entrelinhas, palavras, sinais, em busca de sentidos, das orientações ou mesmo das intenções que podem carregar; animando-os, a partir do nosso próprio repertório de imagens e textos construídos ao longo de nossa história pessoal e coletiva.

Assim, o nosso olhar contemplará representações/imagens de professora mediadas pelo tratamento ficcional dos escritores e ilustradores via linguagem, no momento em que se dispõem a tematizar a escola, com seus modelos pedagógicos, funcionamento, professores, alunos e diretores.

1.2 A Amostra e suas Categorias

Os livros de literatura infantil são um tipo de representação que deixa transparecer o modo como o adulto (escritor) quer que a criança (leitor) veja o mundo. Por ser um adulto, está em posição hierarquicamente diferente da da criança e, enquanto escritor legitimado, ocupa posição social proeminente. Por isso passa a ser uma figura reconhecida, legitimada e pública, mostrando possuir o que Bourdieu (1998:87) chamou de *linguagem autorizada*:

O uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso dependem da posição social do locutor que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre à língua da instituição, à palavra oficial ortodoxa, legítima.

Desse modo, tanto a maneira pela qual se faz uso da linguagem como o que

diz podem ter menor ou maior valor, dependendo da autoridade do locutor, do lugar ocupado por quem fala. É esse locutor que vai validar (ou não) o conteúdo de seu discurso como doutrina autêntica, definitiva. A eficácia das palavras é, portanto, exercida à medida que a pessoa-alvo (em nosso caso, o leitor) reconhece quem as exerce como agente autorizado.

Portanto, esta linguagem autorizada está vinculada às relações de poder. O próprio escritor é uma linguagem autorizada, uma vez que ocupa uma função. Essa *função-autor* (Foucault, 1999) expressa-se por meio de uma voz autorizada, conceito próximo ao de Bourdieu (1998), de *linguagem autorizada*, que implica não apenas a linguagem em si, mas envolve também quem a diz, ou seja, pressupõe o *autor-voz*, o *autor-função*, responsável pela construção da *linguagem autorizada*.

No caso específico da literatura, há um fator que pode amplificar este poder discursivo. Neste tipo de literatura, o autor pode, com mais liberdade que em outros universos, ambientes e situações, extravasar as fronteiras do realismo, permitindo a exposição a um mundo idealizado e, assim direcionado, mais acessível à imaginação.

Portanto, ele – o autor – *com e na* linguagem, constrói imagens idealizadas de pessoas, de modos de pensar, sentir e agir.

Não pretendemos fazer incursões no imaginário, mas apenas ressaltar o poder de construção e reconstrução da realidade pelo uso que se faz da literatura infantil, da literatura direcionada à criança, mesmo entendendo que esse poder é limitado pelas apropriações que diferentes leitores podem estabelecer com os textos em seus usos, finalidades, habilidades, enfim, em suas práticas de leitura.

Não pretendemos também advogar a (re)construção da realidade como deturpada, falseada ou equivocada, na literatura infantil, mas apenas refletir sobre como essa (re)construção da realidade se faz e se constitui quando tematiza a escola, o *ser professora*.

Para selecionar os livros aqui analisados, reunimos, de início, vinte e três catálogos de editoras (ANEXO I, p.128), procurando enredos e títulos que tivessem como personagens professora ou professor ambientados em um contexto escolar.

A partir das resenhas e informações dos catálogos, selecionamos trinta livros que tematizam a escola, tendo como personagem principal a professora.

Em seguida, fizemos a primeira leitura dos livros e resumo de seus enredos (ANEXO II, p. 129). Após uma segunda leitura dos livros, organizamo-los em quatro categorias.

A construção destas categorias foi, inicialmente, orientada pelo tratamento, no enredo, do processo pedagógico e, em seguida, as obras assim classificadas foram submetidas a uma nova divisão, agora em dois grupos, um trazendo como figura central a *professora* e o outro, o *professor*.

A seguir, estas categorias foram novamente divididas em autores nacionais e autores estrangeiros, com o propósito de comparar e confrontar modos de construção desses discursos nos diferentes lugares.

A primeira categoria *tematiza o processo pedagógico e traz a imagem da professora*, categoria importante por trazer à baila a questão inicial que interessava a esta análise. Ela se compõe de 15 livros de autores nacionais e 5 de autores estrangeiros.

A segunda categoria *tematiza o processo pedagógico e traz a imagem de professor*, sendo composta por 3 livros de autores estrangeiros e nenhum de autor nacional.

A diferença entre o número de livros ligados à primeira e à segunda categorias é expressiva, reforçando nossa intuição de que, quando se fala do profissional responsável pelo processo pedagógico na educação infantil e nas séries iniciais, é da *professora* que se fala.

A terceira categoria *não tematiza o processo pedagógico, mas traz a imagem da professora*. Aí se examina apenas 1 livro de autor nacional e nenhum de autor estrangeiro, do que se depreende que a presença do professor e da professora quase sempre se vincula à escola, ao processo pedagógico.

Finalmente, a última categoria apresenta *livros que mostram, ainda que periféricamente, imagens de professora, de alunos e da própria rotina escolar*.

Abaixo fazemos uma sucinta apresentação das obras, categorias e autores.

Tematizam o processo pedagógico e trazem a imagem de professora

Autores nacionais

- 1) *A barca de Zoé;*
- 2) *A escola nossa de cada dia;*
- 3) *A professora de desenho e outras histórias;*
- 4) *A turma da escola;*
- 5) *Começar tudo de novo;*
- 6) *Coração conta diferente;*
- 7) *E foram felizes para sempre;*
- 8) *Fazendo nada;*
- 9) *Galileu leu;*
- 10) *Maria Poliana;*
- 11) *O caderno de perguntas de Rebeca;*

- 12) *O menino que aprendeu a ver;*
- 13) *O Ourives Sapador do Pólo Norte;*
- 14) *Uma escola assim eu quero pra mim;*
- 15) *Uma professora muito maluquinha.*

Autores estrangeiros

- 1) *Cata-piolho;*
- 2) *Miguel;*
- 3) *O filho da professora;*
- 4) *Sou péssima em matemática;*
- 5) *Volta às aulas.*

Tematizam o processo pedagógico e trazem a imagem de professor

Autores nacionais

Não há

Autores estrangeiros

- 1) *Frida;*
- 2) *Kamô;*
- 3) *Terça-feira: 5ª aula.*

Não tematiza o processo pedagógico e traz a imagem de professora

Autor nacional

1) *Marcelo, marmelo, martelo.*

Autores estrangeiros

Não há

Tratam da rotina escolar

Autores nacionais

1) *A escolinha do mar;*

2) *Professora Jacira Pernilonga.*

Autores estrangeiros

1) *A pior hora do dia;*

2) *É terminantemente proibido;*

3) *Que horas são?*

Para este estudo, optamos pela análise dos livros *A escola nossa de cada dia; A professora de desenho e outras histórias; A turma da escola; Começar tudo de novo; Fazendo nada; Galileu leu; Maria Poliana; O menino que aprendeu a ver; Uma escola assim, eu quero pra mim; Uma professora muito maluquinha; Miguel e Marcelo , marmelo, martelo* por apresentarem significativos aspectos a serem observados e discutidos.

CAPÍTULO 2

LITERATURA INFANTIL: QUE PRODUÇÃO É ESSA?

O objetivo deste capítulo é identificar algumas características do gênero Literatura Infantil, na tentativa de realizar uma análise mais consistente das obras selecionadas para esta pesquisa e sua relação com a escola. Isso se justifica pelo fato de a literatura infantil ser discurso, sendo que:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade. (Foucault, 1999: 8-9).

Este pensamento de Foucault revela que a produção do discurso passa pelo ato de simbolizar que tem poder e precisa, de certa forma, ser controlado.

Para materializar este discurso, o pensamento recorre a signos, tornando-se visível pelas palavras e pelas ilustrações (no caso da literatura infantil), desvelando – via mensagem – reverberações de uma verdade.

Para tal, faremos uso do livro *Maria Poliana* (Albergaria, 1997a) que segundo o catálogo da editora, é recomendado para as crianças da 4ª série do ensino fundamental. *Maria Poliana* pode ser uma obra ilustrativa de várias outras analisadas neste trabalho, pois reúne muitas características do gênero Literatura Infantil.

2.1 Maria Poliana

Neste livro, Albergaria tenta construir uma personagem marcada por traços

característicos de uma adolescente vivendo conflitos, em casa, e que transfere estes conflitos para a escola.

Seu nome: Maria Poliana.

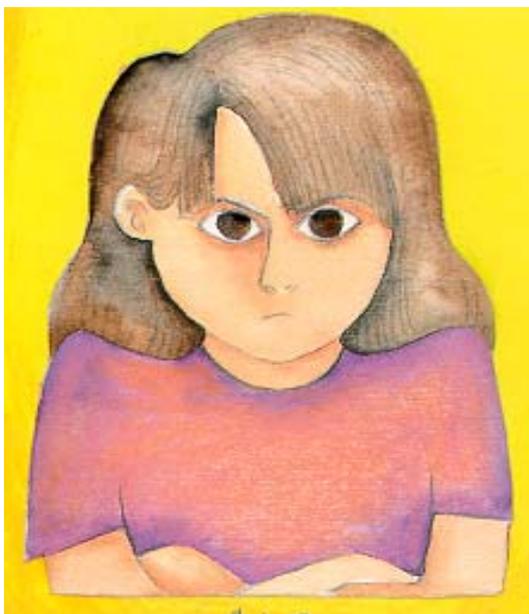
Ela não gostava de seu nome, preferia ser chamada de Ana. Entra em conflito com a nova professora de Português, dona Cláudia, que insiste em chamá-la de Maria Poliana.

Paralelamente, vive conflitos familiares: os pais são separados, o pai tem outra esposa e um filho, a mãe vive fazendo-se de vítima. A adolescente vê a nova professora como inimiga. No entanto, para que não seja apanhada desprevenida durante as aulas, procura participar ativamente e estudar...

Temos então uma história que traz como personagem principal uma adolescente “problemática”, filha de pais separados, que vive uma nova situação familiar (o pai constituiu outra família) e que enfrenta, já no início da história, uma nova professora.

Vejamos Maria Poliana mostrada ao leitor pelas mãos do ilustrador, na capa do livro.

Figura 1 A Personagem Maria Poliana



Nesta imagem/representação temos diante de nós uma adolescente de cabelos claros, longos, olhos enfezados, braços cruzados, cara emburrada. De imediato, a imagem/representação sugere uma garota, no mínimo, mal-humorada, descontente e disposta a não colaborar.

Enquanto Poliana vem assim estampada pelo ilustrador, Dona Cláudia, personagem que irá se contrapor à Poliana, é descrita pelo narrador-personagem (Poliana) da seguinte maneira:

Até que tinha nome bonito, ou, pelo menos, normal. Mas era mulatinha empertigada. Mulatinha sim. Cabelo ruim, a pele quase marrom. Com o maior jeito de empregada e ali, na frente, na maior pose, ditando regra. (...) Braços finos, pernas finas e aqueles óculos tão fora de moda, com as lentes grossas que aumentavam o tamanho dos olhos de um jeito que eles pareciam querer pular para fora da cara. (Albergaria, 1997a: 6)

Podemos dizer que as duas imagens colocadas lado a lado, por nós, são opostas. Enquanto Poliana é de cor clara, Cláudia é destacada pela sua cor mulata, de cabelo ruim; enquanto Poliana traduz uma imagem passiva (braços cruzados), a professora é empertigada e dita regras. Enquanto Poliana espera uma certa postura própria de negro, associada à profissão mais braçal e desvalorizada pela sociedade (empregada doméstica), a professora tem pose, é segura, se impõe, dita regras. Para Poliana, que é uma adolescente arrumadinha, geralmente como tantas outras, preocupada com a aparência física, Cláudia, pelos seus óculos, é alguém fora de moda.

Constrói-se, aqui, uma visão de como o negro pode ser visto por algumas pessoas: alguém que deve ser humilde (não empertigado, não com pose) e que é identificado por trabalhos “menores”, como o de empregada doméstica. Constrói-se também uma imagem de professora, aquela de ser convencionalmente reconhecida

por usar óculos.

Parece, pois, haver um esforço do escritor de criar, por meio da descrição dessas duas personagens, uma situação de oposição, já no início da história, e de sugerir ao leitor imagens de professora e de negra que coexistem na sociedade.

O diálogo que se segue também pode nos ajudar a compor a imagem que o autor tenta construir a respeito de Poliana:

— Cara, o que você achou de ontem?

— Ontem? O que é que teve de especial ontem?

— A professorinha de Português...

— Ah, a nova...

— Não dá nem para comparar com a Rosa.

— Pois eu achei bem mais entusiasmada. A Rosa já estava a fim de se aposentar.

— Mas ela era legal, delicada com a gente.

— Era meio mãezona, mas antiquada à beça. A aula dela era a maior moleza. Todo mundo sabia o que ela pedia nas provas. Ela não fugia um centímetro do que estava escrito no livro...

— Não vai me dizer que você gostou da mulatinha?

— Mulatinha?

— É, a Cláudia. Negrinha mais metida! Não me diga que você não viu o que ela fez comigo na chamada!

— Acho criança sua não ter respondido. Mas chamar a Cláudia de negrinha não tem nada a ver! Não sabia que você era racista. (p. 11)

Trata-se um diálogo entre duas personagens importantes nesta obra, Poliana (como já vimos) e Rodrigo, um amigo de classe. São personagens alunos. Duas maneiras de expor as primeiras impressões que tiveram da nova professora, inicialmente.

Pela fala de Rodrigo, o novo é bom, suscita entusiasmo, enquanto o tradicional, preso ao livro didático, não produz aprendizagem. Na fala de Ana, a professora antiquada era legal e delicada, mas para Rodrigo, o fato de ser *mãezona* denegria sua imagem, distanciava-a da profissão de professora, fazendo dela um autômato que se fixa no livro didático, mostrando sua incapacidade para inovar, sentir a realidade de seus alunos.

Dois modelos de professora: a tradicional, delicada, já na hora de se aposentar e a nova, entusiasmada. Rodrigo, personagem apresentada como mais amadurecida que Ana (*acho que foi criança sua não ter respondido*) revela ser capaz de ver, para além da aparência física, as qualidades realmente necessárias a uma boa professora. E Ana que já nos mostrara ser rabugenta, chatinha, mostra-se, aqui, infantil, por não responder à chamada, por entender uma postura da professora (de chamá-la pelo nome verdadeiro) como uma desfeita (*você viu o que ela fez comigo?*) pessoal, particular.

Ainda neste diálogo, as duas personagens têm opiniões diferentes em relação à Cláudia pelo fato de esta ser negra. Para Ana, ela é “negrinha”, “mulatinha”, num tom pejorativo e desqualificador, da mesma maneira que é “professorinha” na profissão. Para Rodrigo, essa atitude de Ana é equivocada, imatura, pois denuncia, além de tudo, uma postura racista.

Não há como negar, aqui, como em outros momentos do livro, que o autor coloca nas bocas das personagens dois temas: o *racismo* e *ser uma boa professora*,

também numa estratégia de ir contrapondo visões opostas.

Essas visões em relação à professora e ao fato de ser negra são alteradas ao longo da história. Que recursos o autor usa para solucionar o conflito – uma personagem que vê uma negra como alguém que não pode exercer a profissão de professora?

Um deles é o de ir contrapondo falas de personagens que se opõem àquela preconceituosa, equivocada, inadequada, como tentamos mostrar até aqui. Um outro recurso é mostrar que a leitura de livros adequados podem ajudar os leitores a mudar suas posturas, idéias, crenças, enfim, a transformar-se. Este é o caso da obra *Pollyana*, de Eleonor H. Porter, e de sua personagem central, Ana. De certo modo, estas obras pretendem relacionar o lido com as angústias, problemas e expectativas dos leitores, anteriores à leitura.

Zélia, a mãe de Ana, insistia para que a filha lesse *Pollyana* (de Eleonor H. Porter). Afinal era o livro preferido dela, razão pela qual dera esse nome à filha. O conflito entre elas aumenta. Sem dinheiro para comprar um livro para a aula de Cláudia, a única opção de Ana era ler *Pollyana*. Um dia, Ana resolve abrir *Pollyana*, vence a má impressão e prossegue. Sem perceber, no final de semana, Ana pega-se fazendo o *jogo do contente*, vivido por *Pollyana*.

Aqui, o autor lança mão da idéia de que a leitura tem o poder de mudar as pessoas pela simples e única leitura de uma obra. Ana se vê fazendo o *jogo do contente*, que permite às pessoas verem o mundo de uma maneira mais otimista, considerando o lado bom das coisas. Aqui, o autor nos dá pistas de que aquela imagem ilustrada de Ana (mostrada neste trabalho) de menina emburrada e “de mal com a vida” muda com o “jogo do contente”, aprendido com a leitura do livro.

Na escola, Cláudia começa a aula com suas perguntas rápidas e, em seguida, sugere uma redação sobre o livro lido no final de semana.

— Vão dizer, primeiro, o que levou cada um de vocês a escolher

esse livro. Depois, o que é que acharam. Se o livro correspondeu ou não à expectativa e, evidente, irão dizer por quê. Entendido? (p. 61)

Ana faz a redação, nela revelando suas angústias e inquietações e, com isso, resolve ler *Pollyana Moça*. A partir daí há uma mudança no comportamento, na maneira de ser de Poliana:

Olhou a professorinha com outros olhos. Admitiu que a outra tinha uma voz muito bonita, clara e articulada. E era segura, competente, na verdade muito melhor que a Rosa, a antiga professora.

Mulata, sim. E daí? Há tanta mulata linda. Como negra, branca ou índia. Beleza não tem cor. Só que Cláudia era feia. E pobre, também pelas roupas. Mas nada disso é pecado. Sempre reconheceu que Cláudia era inteligente. (p. 68)

Neste fragmento é possível identificar a leitura de dois livros (*Pollyana* e *Pollyana Moça*) e a produção da redação interferindo na resolução de problemas pessoais, ou seja, na transformação de Ana. Vê-se o cruzamento do lido com o vivido, abrindo espaço para a mobilização, para o surgimento de uma nova pessoa. Percebe-se que a professora não mudara sua atitude ou jeito de trabalhar. Ana foi quem mudou, e isso se deu a partir da leitura de dois livros e da escrita de uma produção sugerida pela professora. Ela muda e vê a professora, a partir de então, com outros olhos. O que vê? O que o autor destaca em relação à imagem da professora-negra diante dos olhos de Poliana? As qualidades necessárias a uma boa professora: voz clara, articulada, bonita. Uma postura segura, competente, uma pessoa inteligente. O que mudou? A visão de Poliana que provavelmente confundia “metida” e ‘ditadora de ordens’ com atributos como segurança, inovação e criatividade.

Quem mudou: a professora ou Poliana? Poliana, a partir da leitura das obras de Eleonor Porter, a partir das fala recriminatória de Rodrigo, das propostas

interessantes e inovadoras da professora. Poliana muda sua visão, mas muda também o seu jeito de ser, agora, jogando o “jogo do contente”, vê o mundo melhor, vê o lado bom das coisas.

Vence a professora nova, com pedagogia moderna em oposição à tradicional, mãezona, superada, e pronta para aposentar-se. Vencem as crianças boazinhas, que jogando o “jogo do contente” aceitam a realidade de maneira mais branda e tranqüila.

Pode-se dizer que este livro é orientado por duas intenções pedagógicas: a primeira seria anti-racista, e a segunda, escolar. A primeira procura desencorajar o preconceito racial, tentando convencer o leitor (criança) de que não se deve ser racista, pois isso é antiético e inadequado. A personagem Rodrigo encarna esta função ao apontar e criticar o racismo de Ana, estimulando-a a modificar seu comportamento. Ana acaba por analisar melhor os fatos, refletindo e passando a adquirir valores ‘politicamente corretos’. A segunda intenção do autor é “escolar”, no sentido de explicitar o modo como as professoras procedem em sala de aula com atividades de produção de textos, debates e discussões sobre livros lidos.

A ligação com os conceitos de Chartier (1990) é evidente, na medida em que a mensagem da literatura infantil passa pelas relações sociais, expressando-as por meio de representações (signos), e, mesmo marcada pela ficção, pelo maravilhoso, pelo realismo fantástico etc., não deixa de produzir efeitos reais no mundo físico, como, no presente caso, se consubstancia com a mudança de comportamento da personagem central Maria Poliana.

O que podemos pensar a respeito de algumas características que parecem estar presentes na produção destinada para crianças, como, por exemplo, o caráter reducionista do enredo e o da apresentação dos personagens, a intenção pedagógica, e a criança como protagonista a partir da obra *Maria Poliana* de Albergaria?

Esta obra pode ser representativa de muitas outras dirigidas às crianças, identificadas no conjunto de obras que escolhemos para analisar, e de outras lançadas no mercado.

2.2 As Principais Características da Literatura Infantil

Entre diversas características que nos auxiliam na identificação do gênero Literatura Infantil, interessa-nos destacar algumas delas: *caráter reducionista*, *presença da criança como protagonista* e *intenção pedagógica*.

2.2.1 O caráter reducionista

Acreditamos que *Maria Poliana* é uma obra que, como tentamos mostrar em alguns trechos, vem permeada dessas características, muitas vezes, encontradas em outras do gênero Literatura infantil.

Podemos dizer que esta obra apresenta, por exemplo, o *caráter reducionista* quando constrói seu enredo e personagens em torno de polaridades, certo/errado, bem/mal, acentuando-se uma tendência ao maniqueísmo e a uma visão estática da realidade, envolvendo a idéia de contradição/oposição. As personagens são apresentadas como boas ou más, bonitas ou feias, fracas ou fortes, astutas ou ingênuas e assim por diante. Conforme Perrotti (1990), Lajolo e Zilberman (1984) e Britto (1999), tal dicotomia objetiva facilitar a compreensão ou reprodução de alguns valores básicos do comportamento humano ou do convívio social.

É reducionista a estratégia usada pelo autor para indicar a transformação do comportamento de Poliana. Em nenhum momento percebemos um movimento mais contraditório, mais denso, menos linear nas mudanças que provavelmente foram ocorrendo no interior da garota. Na verdade, ela era de um jeito e depois muda por um processo de identificação com a personagem que lê na ficção.

É reducionista porque a descrição dos personagens é estereotipada. Criam-se modelos em pares de oposição. Ana imatura, problemática, chatinha *versus*

Rodrigo, amadurecido, politicamente correto, sensato. Professora velha, tradicional, boazinha nova, criativa, inovadora. Uma branca outra negra. Não há ambivalência nem grandes questionamentos. Não se trata de uma professora velha que traz posturas inovadoras, não se tem uma professora nova que opta por usar o livro didático. São modelos pedagógicos estereotipados.

É reducionista porque prevemos o final. Provavelmente a menininha chata e preconceituosa mudará suas atitudes. A professora que, inicialmente, é vista como má por Poliana passa a ser vista como boa no final. E assim termina a história com final feliz. O reducionismo também aparece na maneira de abordar o tema racismo. Ele se mistura a outras questões como a do ensino-aprendizagem e a filha de pais separados. O que é ser negro no Brasil? O que é ser uma professora negra no Brasil, no final do século XX? Como está problematizada a questão do racismo na obra?

Em *Maria Poliana*, ser professora negra é visar por meio de algumas ações pedagógicas que as primeiras impressões preconceituosas de uma garota imatura e impertinente modifiquem-se. É ser vista como um ser de cabelo ruim, feia e pobre. Um estereótipo bastante comum quando se discute a questão do negro pelas vias do senso comum. Não temos outras pistas deixadas pelo autor em relação a outras dificuldades, problemas, angústias que uma professora negra enfrentaria diante de uma classe. Não temos pistas a respeito do que significa na história da educação brasileira ter uma negra como professora e não como servente, cozinheira da escola. Não temos pistas de que escola é esta (particular ou estadual), de que classe é esta, o que talvez pudesse trazer ao leitor mais nuances, mais peculiaridades a respeito da discussão do tema. O tema racismo se reduz, deste modo, a uma idéia de que no Brasil, negros são capazes de exercer sua profissão com competência *apesar* da cor. E que o racismo não é praticado por todos (Rodrigo é exemplo disso).

A título de exemplo deste *caráter reducionista* presente na literatura infantil, citamos ainda *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias* (Rocha, 1976),

particularmente na história *Teresinha e Gabriela*.

Figura 2 As personagens Gabriela e Teresinha



No enredo temos Gabriela: menina levada, sapeca, serelepe, brincalhona, agitada, uma moleca. Por outro lado, Teresinha. Loirinha, bonitinha, arrumadinha, estudiosa, uma belezinha! Elas não se conhecem. Os amigos passam a contar à Gabriela tudo sobre o jeito de ser de Teresinha e, igualmente, tudo sobre Gabriela à Teresinha. Até que uma acaba adotando o comportamento da outra, causando espanto a todos que com elas convivem. Finalmente as duas se encontram e se estranham por estarem, na verdade, muito engraçadas: uma copiou o jeito da outra. No fim, elas se tornam amigas e acabam “trocando” algumas características pessoais, ficando cada qual um pouco “Teresinha” e um pouco “Gabriela”.

Este enredo, assim como muitos outros, é reducionista porque simplifica o modo de ser de cada uma das meninas, reforçando estereótipos que marcam o comportamento de cada uma delas. No desenrolar da história há uma tentativa de superação pela síntese, reduzindo-as a uma espécie de mistura, na qual perdem a própria identidade, notando-se aí que o ponto de equilíbrio foi facilmente articulado. Resumindo, temos a construção ficcional de uma realidade marcada pela presença do maniqueísmo que aponta para o reducionismo.¹

¹ Foi o que aconteceu, por exemplo, com a personagem *Maria Poliana*: o conflito foi resolvido de maneira simplista, bastando a leitura de dois livros para mudar tudo.

Nesta dupla mão, o cotidiano abordado na literatura infantil mostra os conflitos e as relações que a criança vive na escola, no clube, em casa, na natureza, com amigos, família etc., mas o faz no sentido de reduzir este conflito a um núcleo-base facilmente resolvido. Isso faz com que o conflito perca sua dimensão moderna, que pressupõe aspectos psicológicos e sociológicos densos. Historicamente, enquanto a literatura adulta do século XX progrediu na busca desta densidade, a literatura infantil seguiu por via oposta, em grande parte devido a uma política editorial e mercadológica pautada pela chamada ideologia de mercado.²

2.2.2 Presença da criança como protagonista

Outra característica forte neste tipo de literatura é a *presença da criança como protagonista*, uma vez que se trata de obras voltadas ao público infantil, na tentativa de, reproduzindo o universo do provável leitor, aumentar a identidade entre leitores e personagens, situações, conflitos, desfechos, ambientes etc., o que se dá também na literatura infanto-juvenil, na qual predominam obras cujos protagonistas são adolescentes.

Lajolo e Zilberman chamam a atenção para o fato de a literatura infantil conjugar esta busca de identidade entre leitor e personagem com o reducionismo construído, como vimos, a partir de estereótipos e maniqueísmos: “via de regra, a imagem de criança (...) é estereotipada, quer como virtuosa e de comportamento exemplar, quer como negligente ou cruel” (1984: 34)³.

² A maior parte dos meios para a produção/divulgação/recepção da literatura (infantil inclusive) está integrada aos mecanismos da chamada *indústria cultural*, cujo funcionamento depende das (boas) relações entre *mídia e mercado*. Integrado nessa complexa estrutura, o texto literário gradativamente perdeu sua natureza de “criação do espírito”, que o destinava também a outros fins que não apenas entretenimento, para cada vez mais ser produzido como mercadoria. A troca do estatuto de “puro objeto estético” pelo de mercadoria trouxe como consequência a redefinição das relações entre literatura, leitor, autor e crítica, que agora, obedecem, mais que nunca, à lógica do dinheiro vigente em um acirrado *mercado editorial*.

³ Cabe ressaltar, porém, que maniqueísmos e estereótipos também se aplicam a outras personagens quando protagonistas, como, por exemplo à figura da professora que aparece nos livros analisados neste trabalho. Frequentemente, os conflitos vividos pela personagem são resolvidos como num passe de mágica: o ruim torna-se bom ou é punido, o bom é recompensado.

Assim, a representação/imagem da criança (e de outras personagens presentes na literatura infantil) é estereotipada e anacrônica, podendo levar o leitor e a leitora a rejeitá-la, caso seja negativa, ou incorporá-la quando positiva, através de um processo de identificação.

É possível enxergar aqui a relação produtor-autor-adulto com a criança-protagonista-receptora. Neste caso, o autor adulto é tentado a proteger e a informar o pequeno leitor sobre aquilo que ele não sabe ou que se supõe não saber, mostrando uma identificação projetiva e fazendo com que se firme uma tendência de a personagem corresponder ao leitor ideal.

Assim, revelam-se processos miméticos, nos quais a identificação se dá pelo igual, pelo melhor ou pela imitação, processo que acaba por colocar em jogo valores afetivos e ideológicos incorporados e definidos – de antemão – pelo autor e pela sociedade. Tais valores, freqüentemente, são veiculados, na literatura infantil, pelo protagonista-criança, independentemente da forma como é apresentado.

Em *Teresinha e Gabriela*, o modelo que concilia a “sapequice” e agitação de Gabriela com a responsabilidade e vaidade de Teresinha parece sugerir ao leitor infantil uma imagem de criança “moderna” e equilibrada.

Na obra *Maria Poliana*, a personagem adolescente, que é má e fica boa, pode funcionar como um espelho para alguns leitores, também adolescentes cujas atitudes sejam racistas e preconceituosas.

É interessante destacar que a imagem desta adolescente foi construída pela imagem/representação de muitas outras adolescentes: preocupada com a aparência física (critica a professora pelo seu cabelo ruim, óculos fora de moda, por ser negra e feia), voltada para si, como se os adultos fossem os grandes culpados pela situação a que estão expostos.

2.2.3 A intenção pedagógica

A *intenção pedagógica* faz-se presente nos enredos que tendem privilegiar o caráter educativo, complementados pelas ilustrações que reforçam o conteúdo da história, atraindo os leitores. Lajolo e Zilberman (1984), ao relatar a trajetória da literatura infantil brasileira, tratam de identificar um conjunto de características pertinentes a esta literatura.

Destas características, uma bem marcada e bem evidente é a intenção pedagógica.⁴

O fato é que a literatura infantil, de algum modo, pretende ensinar os valores vigentes na sociedade, considerados apropriados para aquele momento, ligados à própria estrutura escolar e histórica e, em alguns casos, aos conteúdos escolares propriamente ditos.

Nesta mesma linha de raciocínio, Soares (1999) mostra o estreito vínculo entre o texto literário (em particular, o infanto-juvenil) e a escolarização. Assim sendo, a literatura infantil parece ter esta vocação para tratar de assuntos escolares, ou seja, tem a ver com escola, exhibe uma intenção pedagógica, enfim, *quer ensinar*.

Assim, um caráter fortemente revelado neste gênero é o utilitarismo, ao reproduzir os discursos em disputa no espaço pedagógico. A função utilitarista consiste em fazer da literatura infantil instrumento de propaganda de valores sociais dominantes de um determinado momento histórico, como se estes fossem exemplares e devessem ser imitados.

Apesar de suas obras mostrarem embates e conflitos, no essencial, a tendência é a de trabalhar em função dos valores dominantes, porque só assim os

⁴ Frise-se que a expressão *intenção pedagógica* não é exatamente a usada pelas autoras, mas a forte vinculação com a escola e alunos permite-nos compreender e identificar esta característica nos enredos.

livros serão bem-sucedidos e terão apoio institucional, satisfazendo a ideologia de mercado.

Além disso, afora esta tendência maior de reproduzir valores hegemônicos e dominantes, pode-se anunciar, em algumas instâncias, valores que ainda serão incorporados, o que reforça o caráter utilitário destes livros.

Conforme Chartier (1999), este utilitarismo na literatura infantil data do século XIX. Por um lado, a instrução é apresentada de maneira a despertar o interesse do leitor pelo conhecimento ou pelo comportamento; por outro, o aspecto divertido precisaria, de certa forma, esconder a realidade moral, em busca de um “ideal de leitura” para as famílias, professores e autores, preocupados com a formação das novas gerações. Portanto, tratar-se-ia de uma narrativa que abre espaço para a educação (aprendizagem) e para a recreação (entretenimento).

O caráter utilitário resulta das condições de produção desta literatura infantil. Ela é produzida pelo adulto, que toma como referência o mundo adulto, projetando para a criança um mundo idealizado, como se esta não pudesse perceber ou pensar.

A literatura infantil pressupõe um lugar de produção, de circulação e de consumo. Este lugar é a escola. Por isso, as obras são pensadas/produzidas em função da escola, ou melhor, da *grande escola-consumidora* com toda sua clientela.

Mas quem produz literatura infantil? A voz que emerge neste momento de produção é a do autor-função, “que dá à inquietante linguagem de ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (Foucault, 1999: 28).

O autor da literatura infantil é o sujeito capaz de articular um conjunto de condições que têm a ver com a questão do pedagógico, do maniqueísmo e do reducionismo, a que já anteriormente nos referimos.

Objetivamente, a concepção que o adulto tem da infância tende a variar ou a diferir de acordo com a época e o grupo social em que se inserem autores e atores,

mas, independentemente de época e do grupo social a que pertencem, os leitores infantis trazem algo em comum: são sujeitos que, por diferentes meios, estão consolidando a socialização.

O fato de existir um produtor-adulto e um leitor-infantil supõe uma relação de hierarquia: quem produz está “acima” por conhecer mais, por ter mais tempo de história de vida que o leitor. Esta relação do adulto “pronto”, “completo”, que conhece a vida por tê-la vivido em um passado e de uma criança “inconclusa”, “em formação”, “incompleta” porque não conhece a vida nem seu futuro, é uma constante.

Desse modo, essa constante articula-se com a intenção do discurso pedagógico, com a finalidade de levar o “sujeito incompleto” à formação. Neste caso, o aspecto invariante é a relação preestabelecida que está em jogo e não propriamente a criança.

Esta idéia, por sua vez, articula-se com o pensamento de Zilberman (1989: 10), quando afirma que “o público [infantil] está adiante no tempo, mas atrás na experiência de vida e, portanto, conhece menos que ele [o autor].”

Referindo-se à literatura infantil, Coelho (1995: 22) assegura que:

A literatura destinada às crianças surgiu e se desenvolveu sob a tutela da escola. Por um lado, essa literatura sempre fora entendida como agente mediador de valores, normas ou padrões de comportamento exemplares. Isto é, consagrados pela sociedade, para perpetuar, através das novas gerações, o sistema em que ela se organizara.

Nessa argumentação, podem ser detectadas três questões importantes para este estudo. A primeira seria o forte vínculo entre a literatura infantil e a escola; a segunda, a percepção de que a literatura infantil está essencialmente articulada à questão da pedagogia do valor (por exemplo, boa parte das obras privilegiam os

conteúdos escolares); e a terceira aponta para uma concepção mitificadora da leitura.

Esses três eixos principais articulam-se no sentido de fazer da literatura infantil um agente de formação ética e ideológica dos futuros cidadãos, visando a prepará-los para o mundo novo, tendendo, para tanto, socorrer-se de processos culturais que enfatizem a palavra como nomeadora, construtora e ordenadora do real, colocando em confronto o pensamento racional e o pensamento mágico, à medida que introduz o maravilhoso no mundo das personagens e no cotidiano dos leitores.

Voltando à obra de *Maria Poliana*, o que ela pretende ensinar aos seus leitores? Poderíamos dizer que ela traz uma intenção pedagógica?

Poderíamos dizer que, de certa maneira, sim. Ela cria modelos estereotipados do que se entende por uma competente professora, possível de levar à identificação aos seus leitores, provavelmente, alunos e professores. De maneira explícita, essa história, enquanto construção ficcional de uma realidade, traz ensinamentos acerca de valores e comportamentos, exaltando a leitura como atividade redentora, isto é como algo que pode modificar comportamentos do leitor. Tendo como foco uma personagem ficcional, sugere modos de as professoras procederem em sala de aula com atividades de produção de textos, debates e discussões sobre livros lidos e a não-dependência ao livro didático. Propõe uma metodologia do ensino de língua portuguesa atual, afinada com as recentes orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e das discussões acadêmicas.

Maria Poliana ensina sugerindo mudanças de comportamentos inadequados. O Bem vence, a lição é clara: não devemos ter preconceitos. Uma boa professora não se avalia pela cor, pela aparência física.

Essa obra, como muitas outras, tendem a ensinar algo ao seu leitor, propondo

modelos e sugerindo comportamentos, que configuram, portanto, sua intenção pedagógica. De fato, a literatura infantil revela-se como uma das vozes responsáveis pela imagem da infância e das que a circundam, no que concerne às imagens/representações de professora contempladas neste estudo.

Conforme Lajolo (2001: 232), isso ocorre porque a literatura, enquanto formadora de imagens:

mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças [e de professoras] que parecem combinar bem com as imagens de infância [de escola/professora] formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas.

Dessa forma, unem-se ciência e arte na construção de novos modos de ser da infância, da escola e da professora.

2.3 Algumas Considerações sobre a Relação Literatura Infantil e Escola

Afinal qual é a relação entre a literatura infantil e a escola?

De acordo com Lajolo e Zilberman (1984), os laços entre a literatura e a escola efetivaram-se à medida que a sociedade atingiu a era da industrialização, modernizando-se em decorrência dos novos recursos tecnológicos. Esse fenômeno transformou, como já vimos, a literatura infantil em mercadoria, submetendo-a ao jogo de mercado, no qual a escola figura como grande compradora, mas não garante o consumo por parte do leitor.

Visto o problema por esse ângulo, o livro de literatura infantil, como produto a ser comercializado, acaba ajustando-se a este comprador, de maneira a “seduzi-lo” ao consumo.

2.3.1 Utilitarismo e consumo

De acordo com Zilberman (1989), em função deste caráter utilitarista e da valorização da leitura, desde 1972, a UNESCO colocou o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano.

A partir desse marco, intensificou-se a indústria do livro, e as obras de literatura passaram a atender às exigências do mercado, dificultando a indicação de bons títulos às crianças pelos pais e educadores, reforçando-se a necessidade de se desenvolver práticas de leitura que propiciem o hábito de reflexão e crítica das obras disponíveis no mercado editorial.

De acordo com Britto (1997b), esta produção procura atingir nichos mercadológicos específicos, no caso, a escola e, em particular, os estudantes-leitores, procurando constituir-se em coleções, de forma a “amarrar” o leitor, retratando a realidade imediata do consumidor-aluno-leitor.

Por fim, como já examinamos, tal literatura, na medida em que procura se colocar a serviço de interesses mercadológicos, tende, muitas vezes, a banalizar os valores e os conteúdos tematizados.

2.3.2 Literatura e escolarização

Segundo Lajolo e Zilberman, (1984), a literatura infantil de hoje se constituiu basicamente com o advento da modernidade, a partir do momento em que se instituiu o conceito de criança e as questões ligadas à educação passaram a se pautar pelos paradigmas vigentes.

Diante do veloz processo de industrialização provocado pela Revolução Industrial, acelerou-se a urbanização, ampliou-se o investimento na tecnologia e a sociedade transformou-se com o surgimento de diferentes classes sociais. Em decorrência disso, com a crescente migração do meio rural para as cidades e a necessidade da universalização da educação, surge o momento propício para o

aparecimento da literatura infantil.

Nesta nova sociedade industrial, atribui-se à criança um novo papel de natureza simbólica, e, conforme Lajolo e Zilberman (1984), ela passa a ser alvo da atenção e do interesse dos adultos, em vista de suas virtudes, como a fragilidade, a desproteção e a dependência. Assim, as crianças são confiadas, principalmente, à instituição escolar que deveria promover a transmissão de valores ideológicos e nelas desenvolver habilidades, técnicas e conhecimentos necessários à produção de bens culturais em prol da manutenção da situação vigente (*status quo*).

Sob o novo paradigma, o saber adquire um lugar central, passando a refletir, no modelo social, uma preocupação generalizada, ficando clara a importância do hábito de ler e, conseqüentemente, o de escrever para a formação do cidadão, tarefa que caberá à escola incentivar e promover.

Como afirma Certeau, “nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora” (2001: 227).

A importância de ler e escrever como essenciais à formação do cidadão pode ser vista, por exemplo, na conhecida história de *Pinóquio*, de Carlo Collodi, na qual se torna nítida a intenção pedagógico-moralizante anunciada pelas condições impostas pela fada madrinha (aquela que ensina suavemente e com firmeza) para que o boneco de pau se tornasse um menino de verdade: ser obediente, não mentir. Além disso, fica aí também bastante claro o sacrifício de Gepeto (o pai), que precisa vender seu casaco para conseguir adquirir o material necessário para *Pinóquio* freqüentar a escola.

Este conto (como muitos outros) retrata a valorização da escola, vista como uma conquista que permite a ascensão na escala social. Neste sentido, a escola alfabetiza e transmite os conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo dos anos. Por detrás destas histórias, subjaz a crença de que, deixando de ser analfabeta, a pessoa passa a ser socialmente mais considerada. Contudo, não é

nossa intenção realizar um estudo profundo e detalhado da história do processo de escolarização das crianças e do percurso da literatura infantil ao longo dos anos.

De uma maneira geral, as crianças passam pela escola, instituição reconhecida pelo seu papel na sociedade e, assim, “a escolarização converte-se aos poucos em atividade compulsória das crianças, bem como a freqüência às salas de aula, seu destino natural. (...) A escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade” (Lajolo e Zilberman, 1984: 17).

À medida que a escola é valorizada, surge a necessidade de suprir a carência de material adequado à leitura das crianças, ficando patente a importância do hábito de ler para a formação do cidadão, atividade atribuída ao sistema escolar. (...) Intelectuais, jornalistas e professores começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas (Lajolo e Zilberman, 1984: 28).

Por um lado, a escola como destinatária, escolariza, didatiza e pedagogiza esta produção literária, e por outro lado, acaba-se literalizando a escola, conforme revela Soares (1999).

Segundo essa autora, introduzida na escola, a leitura literária acaba sendo determinada e orientada, configurando-se como tarefa e dever escolar, precisando ser avaliada, demonstrada e comprovada, ou seja, indicando o *modo de se ler* na escola.

Assim, o processo de escolarização pode ser adequado ou inadequado. Se adequado, tende a conduzir o leitor a uma prática de leitura que o torne capaz de intervir no mundo, sendo, então, instrumental para alargar sua cosmovisão. Esta forma de escolarização tende a desenvolver no leitor o conceito de autoria, de obra e de fragmento de obra.

Por outro lado, se inadequado, o processo de escolarização acaba desenvolvendo no leitor uma provável resistência ou mesmo aversão à leitura,

afastando-o da intervenção no mundo. Este tipo de leitura tem, portanto, um fim em si mesma: é a leitura pela leitura.

Dessa maneira, a leitura só será interessante quando contribuir efetivamente para a formação do indivíduo enquanto cidadão. Na prática, isso não vem acontecendo de maneira efetiva, por conta daquilo que, entre outros motivos, Britto (1997b) chamou de *pedagogia do gostoso*. A elaboração de boa parte dos livros infantis está sendo motivada pela produção de textos simplificados, mostrando o prazer ligado ao lazer e entretenimento, por meio de enredos banalizados, uso da linguagem oralizada, supondo um *leitor mínimo* (com esta afirmação não estamos querendo negar que existe uma produção de boa qualidade), mostrando certa tendência à reprodução de comportamentos do senso comum.

Outro problema é que grande parte destes livros estão sendo produzidos para fins didáticos, deixando de valorizar, por exemplo, a presença do maravilhoso, uma das características fundamentais da literatura infantil, visando a um público específico, retratando a realidade do consumidor e fazendo com que o leitor veja neste “produto” o reflexo de seu universo ideológico. Isso, obviamente, tende levar à banalização dos valores e conteúdos.

Os livros de literatura infantil destinam-se às crianças, que estão ou estarão inseridas na escola. Portanto, a clientela da literatura infantil é, em grande parte, a clientela escolar. Desse modo, estes livros são produzidos para o consumo na escola ou por meio da escola. Se trazida para a escola, esta literatura se escolariza. Escolarizada, sua leitura, ato cultural e historicamente demarcado, acaba sendo considerada meio de promoção social. Assim, ler pouco ou não saber ler faz com que o cidadão sintá-se ou torne-se inferiorizado. Nas sociedades letradas, o conhecimento depende do livro e das habilidades do leitor. Estas habilidades vão além do decodificar letras e palavras e têm por objetivo formar o leitor adulto capaz de intervir e compreender sua realidade social.

De acordo com Britto:

mais do que um ato mecânico de decodificação, a leitura é uma atividade intelectual relativa à linguagem que se caracteriza pela inteligência de um discurso específico que se organiza segundo regras próprias, diferentes das da linguagem oral. Sabe-se bem que este discurso apresenta uma estratégia argumentativa muito particular, com sintaxe, universo lexical e referencialidade específicos, constituindo o que se tem chamado de “o mundo da escrita” (1997b: 112).

Tem-se atribuído à leitura, principalmente à leitura infantil, um caráter educativo e formador, vinculando-a à escola, lugar reconhecido pela função educativa e formadora de crianças e jovens. Por isso, o ideal é que aquilo que será lido privilegie o lado instrutivo, que provoque interesse, e o lado divertido, que esconda uma realidade moral. Faz-se, assim, uma aliança entre o útil e o agradável, como demonstra Chartier: “o romance instrutivo é como uma boneca russa. Abrimo-lo para ler uma bela história, cativante, e encontramos dentro saberes científicos, integrados ao longo da narrativa” (1999: 64).

Vê-se que, pela leitura, o leitor, por meio de suas relações sociais, experiências prévias e visão de mundo, pode reproduzir em seus pensamentos e atitudes a ideologia dominante ou, de outra forma, criticar essa ideologia. O ato de ler se mostra como um ato inventivo, que produz sentidos.

De acordo com Britto (1997), esses textos passam a funcionar como antena da sociedade, trazendo e denunciando a visão de mundo imposta pelas forças dominantes, “versão autorizada” e portadora de um conhecimento verdadeiro e necessário. Neste sentido, são textos de ficção que trabalham com o imaginário e com o fantástico e que acabam liberando o leitor do peso da realidade, trazendo-lhe uma recompensa afetiva, mesmo quando denunciam, ampliam ou iluminam a

realidade.

Assim, estes textos agem como comentários de um discurso fundador, de um discurso original, no qual a moral e os valores vigentes na sociedade estão presentes. São comentários porque falam do discurso fundador, reproduzindo-o ou reatualizando estes valores.

Como coloca Foucault (1999: 25), “o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente num texto primeiro.”

Como explicitam seus próprios autores, o *discurso fundador do comentário*, no caso de alguns livros de literatura infantil, seriam as teorias pedagógicas.

Por exemplo, Elias José, em *Uma escola assim, eu quero pra mim* (1999), diz:

Envolvido em leituras teóricas, acompanhando as várias experiências a partir do construtivismo, dando aulas ou palestras sobre Leitura e Produção de Textos para Alfabetizadores, nasceu a idéia de escrever este livro. (...) Se o livro conseguir, ao mesmo tempo, encantar e mexer um pouco com o sistema rígido de alfabetizar, todos nós – autor, ilustrador e editores – nos sentiremos muito recompensados (p. 29).

Na contracapa de *Uma professora muito maluquinha* (Ziraldo, 1995) há o seguinte registro que evidencia a pretensão do autor em sugerir um modelo escolar:

Ziraldo comemora, com este livro, o 15^o ano de sua convivência com a Editora Melhoramentos, que começou quando, certa vez, uma professora sugeriu a ele que colocasse em um livro “sério” suas idéias sobre as relações dos adultos com as crianças. Como se fosse uma brincadeira, ele inventou o Menino Maluquinho. Agora, outras professoras têm pedido que ele transforme em livro suas

idéias sobre a “arte” de ler e escrever e sobre as lembranças de uma professora que abriu seus olhos para o mundo. Como uma nova brincadeira, igualmente séria, eis o livro! (1995).

As professoras, ao pedirem a Ziraldo um livro sério, estariam sugerindo que ele fosse além da ficção e do simples prazer da fantasia, ou seja, escrevesse um livro que apontasse idéias da arte de ler e escrever.

Por sua vez, ao realizar este livro, o autor estaria atendendo à demanda das professoras e abordando o ensino da leitura e da escrita nos moldes do movimento da educação brasileira desenvolvido a partir dos anos 70/80, quando surgiram inúmeras ações de promoção de leitura e de renovação pedagógica inspiradas na concepção construtivista: ensinar a ler e a escrever, estimular de alguma maneira as professoras que trabalham com leitura e escrita.

Portanto, *Uma professora muito maluquinha* seria a professora da criança moderna, inspirada no *Menino Maluquinho*. Nesta obra, em que a professora é a protagonista, Ziraldo idealiza o processo pedagógico e torna-se emblema de campanhas publicitárias oficiais veiculadas nas mídias (jornais, TV, rádios, teatro) que enfatizam a nova postura da professora, engajada nas novas propostas educacionais do país. Dizemos que é *engajada*, pois, como veremos posteriormente em análise mais detalhada, quer convencer a escola e a professora a mudar suas práticas, usando a criança como veículo que pode encaminhar, sugerir e estimular esta mudança.

CAPÍTULO 3

LITERATURA INFANTIL: MODELOS DE ESCOLAS E DE PROFESSORAS

Já dissemos, anteriormente, que neste gênero – literatura infantil – muitas vezes, constroem-se modelos de escolas ideais, alunos e professores a serem imitados ou rejeitados.

Porém, a crítica aqui não se faz pelo discurso dissertativo – científico, informativo e acadêmico. Aqui o discurso ganha nova configuração de linguagem ficcional a partir de modelos incorporados e vividos pelas personagens e capazes de induzir o leitor a identificar-se ou não com essa crítica.

Neste capítulo, tentaremos ilustrar como o discurso acadêmico sobre educação é (re)construído na literatura infantil. Ao fazer a leitura do discurso educacional de que a literatura infantil se apropria, interessa-nos ver como esse discurso vem mesclado de várias vozes, correntes teóricas, discussões acadêmicas que parecem migrar para o discurso ficcional, a ponto de não sabermos, exatamente, quem fala.

A insistência dessa produção na quantidade de obras que tematizam a escola, o seu funcionamento e suas diretrizes, levam-nos a perguntar o que essa produção prioriza ao falar da escola? Sobre o que fala? Como fala? Com quem ela dialoga?

Tentaremos – por meio da análise de algumas obras – focar como se dá a apresentação do discurso da área educacional sobre três aspectos: os modelos de escolas, a questão da alfabetização, gênero e profissão-professora.

3.1 Modelos de escolas

Começamos com um resumo produzido por nós a partir de trechos extraídos

do livro *Miguel* (Bradman, 1990) para permitir que o leitor nos acompanhe nesta discussão.

Miguel era diferente dos outros alunos da escola. Pelos professores, era considerado o pior aluno, chegava sempre atrasado e era meio desligado. Atrevido, não cumpria as ordens estabelecidas pelos professores. Por isso, estes viviam dizendo:

— Esse menino não vai dar em nada.

Mas ele nem ligava, continuava não prestando atenção às aulas.

Adorava ler, gostava de números e cálculos, de arte, de ciências. Contudo, demonstrava total desinteresse pelos livros indicados pelos professores, por números e contas, pelos desenhos dados em sala e pelas experiências escolares.

Diante de tal situação, um dia:

— Nós desistimos! disseram os professores. Vamos, crianças.

Ele não se importou e continuou trabalhando com suas sucatas.

Os professores, até então incrédulos em relação ao que *Miguel* mostrava interesse e fazia, no momento em que seu foguete ficou pronto e decolou, dizem:

— Nós sempre soubemos que este menino ia longe.

O que esta história nos diz sobre professores, conteúdo escolar e ensino-aprendizagem?

Com relação aos professores, diz-nos serem insensíveis, “bitolados”, incapazes de perceber os talentos individuais de seus alunos. Com relação ao conteúdo escolar, diz-nos ser desinteressante, sem significado para os alunos, preestabelecido pelos professores, praticamente imutável. Quanto ao ensino-aprendizagem, mostra-nos um aluno que aprende sozinho, fazendo, testando e

construindo, independentemente do professor.

Este trecho parece apontar para um modelo de escola preso a um certo tipo de aluno, de professor, de ensinar e de aprender, que só vem à tona graças a um aluno (in)diferente. O que significa ser diferente? Em quê? Quando? Em oposição a que iguais? É bom ou mau ser diferente neste tipo de história? Bom para quem, mau para quem?

Mau para o narrador, quando focaliza as falas dos professores. Miguel para eles era diferente porque era considerado *o pior aluno, chegava sempre atrasado e era meio desligado. Era atrevido e não cumpria as ordens estabelecidas pelos professores*. Aqui, o narrador enfatiza os traços que considera importantes para que tenhamos o retrato de Miguel: atrasado, pior aluno, desligado, não cumpridor de ordens e ainda por cima, atrevido.

Para qualquer leitor, principalmente se professor, essas características já serão mais do que suficientes para enquadrá-lo como o “bandido” da história, com um mau exemplo, como aquele que não queremos na escola.

O narrador toma a palavra para si, traz outras informações tão diferentes a respeito de Miguel que pode nos levar a pensar tratar-se de outra pessoa.

De fato, o narrador assume um outro olhar a respeito da diferença de Miguel, destacando essas características: *adorava ler, gostava de números e cálculos, de arte, de ciências*.

Nesse caso, Miguel é o aluno ideal, que gosta de ler, contar e pesquisar. Um bom aluno. Por que então não se enquadra nesta escola? Por que então é malvisto pelos professores? Por que então não aproveita e não presta atenção às aulas? São dois “Miguéis”, dois diversos pontos de vista.

Se tomarmos as ilustrações como produtora de sentidos, o que elas nos dizem dessas duas caracterizações de um mesmo Miguel?

Figura 3 Miguel parecia desinteressado da escola



Pelas mãos do ilustrador temos novamente uma oposição entre o que Miguel faz, como ele é, o que significa para ele prestar atenção à aula e para os demais colegas. Miguel olha, mexe e está absorto no material escondido em sua carteira, enquanto os outros alunos estão concentrados e afinados com os conteúdos ministrados pelo professor.

Nesta ilustração temos alunos enfileirados, com cadernos abertos em cima das carteiras, lápis ou caneta nas mãos, cabeças abaixadas a olhar para o seu material. Na frente, um professor, alunos voltados para si, aponta uma lição de matemática no quadro negro e provavelmente explica a matéria. As cabeças abaixadas a olhar para o material e não para o professor podem ser indicadoras de um pseudo-aprender. Haveria nesta ilustração um sentido ambíguo? Um professor à frente, postura e gesto de ensinar, “ignorando” uma tampa de carteira levantada? Isso e mais o fato de as cabeças dos alunos estarem abaixadas poderia indicar um pseudo-ensinar?

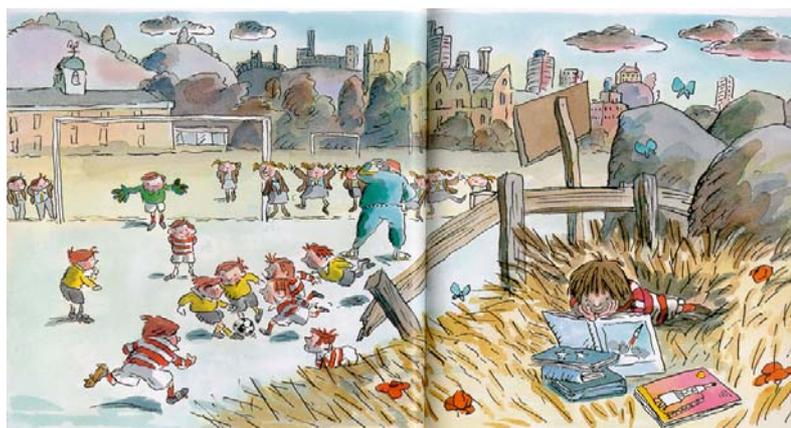
Dois tipos de alunos, dois conteúdos diferentes, duas posturas diante desses conteúdos, dois modos de aprender, um único modo de ensinar.

Tanto no discurso verbal via descrição do narrador ou falas dos professores, quanto na mensagem visual da ilustração, reforça-se a intenção de estabelecer a oposição entre o que a escola propõe/faz e o que Miguel deseja/faz, numa visão

dicotômica, maniqueísta. Poderia haver interesse por Miguel em outro conteúdo apresentado pela escola, no texto verbal ou na ilustração?

Vejamos outra ilustração.

Figura 4 O confronto entre o interesse e o desinteresse de Miguel



Enquanto as crianças brincam coletivamente bem perto do professor, Miguel, isolado, lê ou estuda, mostrando mais uma vez ser diferente dos seus colegas. Mostra-se, assim, diferente dos outros não só na sala de aula, mas também fora dela. Mas o que o leva a ser tão diferente? Certamente é pelo fato do que ele gosta ser diverso do interesse dos seus colegas e, em consequência, também do proposto pela escola. Ele é, pois, insistentemente, mostrado como interessado em suas próprias coisas, apesar das falas dos seus professores, no texto e nas ilustrações. É insistentemente mostrado como fazendo algo, quando do ponto de vista dos professores, ele é tido como quem não faz nada.

O não-fazer-nada, o não-obedecer-às-ordens, ser atrevido, desligado do conteúdo, pode se constituir em um bom modelo de aluno a ser imitado? Por que, então, o autor opta por fazer de Miguel a personagem principal?

Provavelmente porque ele representa o tipo de aluno que hoje a escola deseja. Não mais passivo, obediente, pronto a aprender conteúdos escolares e, mais que isso, gostar deles, embora sejam descontextualizados de seus interesses.

Hoje, o discurso pedagógico valoriza alunos criativos e questionadores, mesmo que para isso necessitem ser diferentes daquilo que alguns professores defendem como aluno ideal.

Klein (1997), em seu livro *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?*, ao considerar um conjunto de afirmações relacionadas com o processo pedagógico de hoje, destaca:

A escola tradicional peca por relegar o aluno a uma atitude passiva, atribuindo exclusivamente ao professor a ação pedagógica. Neste sentido, buscase, hoje, resgatar o papel ativo do aluno neste processo, e para isso, propõe-se valorizar o conhecimento de que o aluno se apropriou fora da escola e proporcionar as condições necessárias para que ele construa seu próprio conhecimento (p.40).

Nesse livro, Klein discute alguns princípios, como este, acima mostrado, que, apoiados numa concepção construtivista, têm migrado para outros lugares e discursos não diretamente ligados à educação. De qualquer maneira, o que tentamos explorar desta transcrição é a idéia de que um aluno pode aprender independentemente do professor e da escola, cabendo-lhe para tal construir seu conhecimento a partir de conteúdos orientados *para e pelo* seu interesse.

Como os professores são caracterizados nas ilustrações no interior da obra? Usando óculos, na maioria gordos, com roupas "bastante" esquisitas (calça nem comprida e nem curta, mas remendada; blusa de rendinha; roupas coloridas bem modernas). Para onde olham?

Figura 5 Os professores são caricaturizados



Numa estratégia caricatural, o ilustrador nos mostra professores no mínimo ridicularizados e engraçados, graças às suas roupas esquisitas e à sua aparência física, de certo modo distantes de algum outro professor real, de carne e osso, que possamos conhecer. São personagens exageradamente pintados, roupas risíveis, e que, ao se manifestarem verbalmente, mostram-se insensíveis aos interesses de seu aluno, sendo, pois, incapazes de perceber as diferenças entre as pessoas, agindo como repressores a ditar regras a serem seguidas por todos.

Temos, então, na leitura do texto verbal e das ilustrações, a idéia de que Miguel apreciava conteúdos que para ele eram significativos, porque estava envolvido com um projeto maior – produção de um foguete – e por isso, os conteúdos escolares se lhe mostravam descontextualizados e sem sentido. Talvez a intenção seja clara: mostrar a mudança no perfil do aluno que a escola hoje recebe, assim como a mudança necessária que tal demanda solicita quanto à postura do professor e da escola.

No desenrolar da história, Miguel atinge seus objetivos, “apesar” do posicionamento da escola e da postura dos professores. Ele, de certa forma, reage contra todo desestímulo possível dentro de um sistema rígido e fechado; “vencendo”, tornando-se vitorioso, realizando seus desejos a despeito de toda sorte de

interdições escolares. No final da história, é Miguel o vencedor, aquele que estava certo, embora questionando a ordem estabelecida.

E os professores? No final são obrigados a tomar uma atitude, se não ridícula, possivelmente antiética. Para não assumir que estavam errados (afinal professor/adulto não erra), que tinham sido incapazes e insensíveis em reconhecer o aluno diferente dos demais e vitorioso, modificam sua fala inicial “*este menino não vai dar em nada*” para “*nós sempre soubemos que esse menino ia longe*”.

Não são esses professores, portanto, que parecem ser bons modelos a ser imitados, porque, além de autoritários e presos aos seus conteúdos, são mentirosos e não reconhecem os seus erros.

Visto por este ângulo, o enredo apresenta-se como uma grande caricatura. As ilustrações e as falas dos professores contribuem para uma caracterização maniqueísta de uma escola indesejada, habitada por professores repugnantes.

Extrapolando o espaço desta escola fictícia, onde a personagem Miguel triunfa apesar de todos os obstáculos, podemos aplicar a “moral” extraída da história a uma certa concepção de escola e de ensino-aprendizagem em que “o aprender sozinho”, o “ser criativo e autônomo” são os valores máximos.

Uma escola em que o conteúdo a ser aprendido pudesse ser significativo para cada aluno, e este, por sua vez, pudesse dedicar sua atenção e estudo ao que lhe interessasse, independentemente do currículo escolar planejado pela equipe de professores.

Numa visão dicotômica tem-se um conteúdo: o da escola, desinteressante e oferecido em aula expositiva *versus* o conteúdo significativo para o aluno, escolhido por ele e aprendido durante o fazer.

O que esta visão aqui pintada pelo autor e ilustrador nos lembra? Com quem parece dialogar?

De imediato, com duas concepções de escola: a tradicional e a não-tradicional. Por tradicional estamos chamando aquela escola autocentrada e supostamente auto-suficiente, que adota conteúdos desconectados do mundo real, não permitindo o intercâmbio entre o que nela se aprende e a vivência diária, de modo que em nada pode contribuir para a formação básica do cidadão.

Presas a uma visão conservadora, esta escola persegue um saber fragmentado, valorizando um trabalho pedagógico superespecializado. Isso gera a perda do ritmo natural de vida, processos de alienação, padronização excessiva, culto ao intelecto, ética individualista, passividade, não-questionamento, autoritarismo e valorização de normas rígidas.

São estas as idéias contempladas e criticadas no livro *A sombra do caos*, em que Britto (1997) diz que a escola tem optado por um programa enciclopédico e conteudístico, buscando o fascínio pela informação, competitividade, anticriação e saber especializado, não dando espaço à articulação deste saber com outros conteúdos ou experiências cotidianas.

Nesta perspectiva tradicional, a escola tem deixado de lado a diversidade de interesses de seus alunos e seu papel formador, revelando-se anacrônica e ineficiente, não formando sujeitos-cidadãos aptos a criticar e mudar a sociedade em que se inserem.

É antiga a crítica a esta visão de escola tradicional. Desde o movimento instalado pela Escola Nova, no final da primeira metade do século XX, essa visão de escola (tradicional) vem sofrendo ataques e daí porque há uma procura por um novo modelo de escola. Segundo Saviani (1989: 57):

(...) o ensino tradicional se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, se centra no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto

que os **métodos novos** (grifo nosso) se centram no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, se centra nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, se privilegiam os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto que lá, nos métodos tradicionais, se privilegiam os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos.

Em *Miguel*, vemos a crítica a determinados procedimentos e padrões escolares fundados na primeira concepção, aquela preocupada com a transmissão e reprodução de conhecimentos. Esta denúncia atinge a chamada escola tradicional, na qual os professores ocupam o lugar de onde emana a verdade e são fonte do conhecimento adquirido, incorporado pelo exercício da repetição, memorização e fixação. Esta concepção de escola tem relação muito próxima com a educação bancária descrita por Paulo Freire (1998). Nela, o professor seria detentor do saber, e os alunos depositários deste saber transmitido pelo professor de modo mecânico, sem reflexão.

Esta visão, própria do padrão escolar da primeira metade do século XX, está baseada no pensamento tradicional que se funda na separação entre sujeito e objeto, com base no determinismo clássico. Neste sentido, a escola caricatural de Bradman (1990) inspira-se em críticas acadêmicas que apontam a escola como o lugar da normatização e domesticação, como o faz, por exemplo, Cambi (1999: 207), ao dizer que “a educação, ao criar um corpo dócil e um sujeito normalizado, se torna agente da reprodução social e, em particular, da ideologia dominante, do poder e seus objetivos, seus ideais e sua lógica.”

Nesta perspectiva, interessa mais o corpo dócil e o sujeito normalizado, por isso a

escola se ocupa da obviedade e não da criatividade. Trava-se, assim, um embate entre a inovação criativa e a reprodução passiva, esta ligada à idéia do autocentrismo, ou seja, de uma escola centrada em si mesma e alheia a seu entorno. Nesta escola, como afirma Arroyo (1999: 50), predominam “disciplinas” e conteúdos “concebidos como entidades *sui generis* (...), independentes, até certo ponto, de qualquer realidade sociocultural estranha à escola.”

Narrador e ilustrador invertem a realidade fazendo chocar dois diversos suportes: os verbais e os visuais, ou seja, falam uma coisa mas mostram outra. O resultado é o choque, que convida o leitor a repensar o enredo e a “moral” da história. Mas o choque só é possível num espaço maravilhoso, onde, por força do realismo fantástico (vide a indumentária dos professores, por exemplo), as utopias podem ser realizadas. Como nos diz Certeau (2001: 85):

uma formalidade das práticas cotidianas vem à tona nessas histórias, que invertem freqüentemente as relações de força e, como as histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso, utópico. Este espaço protege as armas do fraco contra a realidade da ordem estabelecida. Oculta-as também às categorias sociais que “fazem história”, pois a dominam. E onde a historiografia narra no passado as estratégias de poderes instituídos, essas histórias “maravilhosas” oferecem a seu público (ao bom entendedor, um cumprimento) um possível de táticas disponíveis no futuro.

Não deixa de ser gratificante o efeito de sentido que apreciamos em *Miguel*, porque muitas obras da literatura infantil apenas endossam aquela concepção de educação centrada no ensino e na transmissão de conteúdos, construindo discurso verbal e visual que se reforçam mutuamente, ambos baseados no senso comum dominante. Quando não, constroem, dicotomicamente, outros paradigmas de escola,

sugerindo propostas pedagógicas que colocam em ação modelos ideais de alunos a serem imitados e de professores a serem rejeitados.

A tendência deste discurso é mostrar a escola que se deseja (ideal, idealizada) e criticar a que ainda hoje teima em persistir. No caso de *Miguel*, além de o autor criticar essa escola inadequada, procura delinear um tipo de escola que olha, acolhe e entende o diferente, aquele aluno que não se enquadra na rigidez das regras. Uma escola fundada na aprendizagem mediante um projeto individual (no caso, a produção de um foguete), que articula, por exemplo a leitura de livros sobre foguetes a aulas de ciências nas quais se realizam experiências relativas à construção de foguetes, que se articula com aulas de matemática nas quais os cálculos ajudem na realização do mesmo projeto “espacial”. Uma escola, enfim, em que se aprende, fazendo as coisas com prazer.

É importante ressaltar que este trabalho não pretende discutir as concepções de ensino-aprendizagem, mas abordar o discurso que se constrói na literatura infantil. Ao fazer a leitura do discurso educacional de que a literatura infantil se apropria, interessa ver como este discurso se manifesta no embate educacional. Vários livros analisados neste trabalho engajam-se neste processo e neste confronto, e isso por conta de algumas características apontadas anteriormente. Uma delas é a intenção pedagógica, pragmática e intervencionista, embutida neste tipo de texto, que visa a estimular possíveis leitores-professores a adotar tais livros, apostando na identificação deles com as personagens. Não podemos nos esquecer de que os leitores “esperados” pelo mercado voltado a este tipo de produção são os professores e os alunos.

Poderíamos classificar os livros aqui analisados pelo tema em comum que abordam: modelos de escolas tradicionais, por exemplo. Neste viés, enquadram-se *A escola nossa de cada dia* (Lima, 1996), *Fazendo nada* (Pinsky, 1997) e, ainda, *Começar tudo de novo* (Abramovich, 1999) .

Miguel, neste caso, é mais um livro que ilustra este embate porque denuncia

esta concepção de escola, propondo um novo processo de ensinar e de aprender. Nesta obra, a literatura infantil utiliza uma de suas formas de atuação: a crítica (contudente) a um modelo de escola anacrônico, incapaz de perceber a criatividade e o interesse da criança, sugerindo, no lugar desta, uma nova escola que estimule os alunos criativos. A crítica é reforçada, como já dissemos, na própria forma de apresentar o texto, porque a escola (arcaica) que procura neutralizar a criança criativa é mostrada ao leitor por meio de uma estratégia argumentativo-visual eficiente, bem próxima à da caricatura. *Miguel* contrapõe a criatividade infantil à visão estreita escolar, rejeitando este modelo de ensino. No entanto, a escola reage, o que só serve para reafirmar sua incompetência em trabalhar com o diferente.

3.2 Modos de ensinar e de aprender a Língua Portuguesa

O esforço que tentamos realizar neste trabalho é recuperar certos contornos do discurso pedagógico no quadro da educação brasileira, que se manifestam com algumas nuances, mas de maneira insistente em diversas obras da literatura infantil.

Analisadas estas obras, na busca de uma certa unidade, ainda que por meio de fragmentos e algumas das ilustrações retiradas dos livros, podemos construir um discurso pedagógico “dominante” e atual, possível de ser identificado pelos encaminhamentos teórico-metodológicos e posturas dos professores e alunos assumidos pelas personagens em suas ações e falas.

Com uma estratégia que se repete nas diversas obras, os autores criam enredos, ações e personagens, situações – enfim – nas quais, quer pelas palavras utilizadas, quer pela ilustração, se aponta para dois modelos sempre em oposição.

Nesta parte de nossa pesquisa, servimo-nos de duas obras: *Uma escola assim, eu quero pra mim* (José, 1999) e *Galileu leu* (Zatz, 1998), ambas também confrontando os ditos modelos de escola vigentes, o primeiro fundado no antigo paradigma, e o atual, baseado em um novo paradigma⁵, ou seja, velha *versus* nova

⁵ Estamos entendendo **paradigma como um** novo modo de compreender o mundo por meio de uma nova “gestalt” conceitual, vigente num dado momento histórico. Neste sentido, *crise dos paradigmas* seria, então, a expressão genérica que recobre uma grande mudança de rumos, indicando novas

escola, professores autoritários *versus* professores mais sensíveis. É o que vimos tentando mostrar em passagens anteriores.

Porém, neste momento, centramos nossa leitura na maneira **como** a literatura infantil, nestas duas obras que ora examinamos, trata o ensino da língua portuguesa, principalmente no momento da alfabetização. Quais princípios teórico-metodológicos são selecionados pelos autores destes livros sobre alfabetização? Que modelos são propostos? Eles se opõem? Complementam-se? Especificamente, como os alunos são aqui representados em suas relações com a leitura das primeiras letras e como as professoras lidam com essas situações?

De imediato, nestas histórias, é possível perceber dois diferentes modos de “ser professora” diretamente ligados às duas concepções de ensino- aprendizagem, principalmente nos momentos de leitura. Um que se preocupa com o aluno enquanto sujeito concreto, pensante, com uma linguagem próxima à oralidade e vindo de uma realidade diferente da escola e outro, que considera um aluno abstrato, receptor e reproduzidor de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade.

Vejamos a história de Galileu, no livro *Galileu leu* (Zatz, 1992). Galileu era um menino que lia. Mas a professora dizia:

— ERRADO! REPETE!

O menino sorria, mas toda vez que acabava de ler, vinha a gritaria:

— ERRADO! REPETE! QUE AGONIA!

possibilidades de recorte e leitura da realidade, formas básicas, teorias e instrumentais de como compreender o mundo, abrangendo o modo de perceber, pensar, acreditar, avaliar, comentar e agir de acordo com uma visão mais ou menos consensual, coletiva. Para tanto, temos de aceitar o fato de que a maneira como vemos o “real” é apreendida não só objetivamente pelos cinco sentidos, mas determinada *a priori* pela cultura, num certo tempo e espaço, e, portanto, susceptível de transmissão às gerações posteriores, estando tal percepção/interpretação de alguma forma marcada e afetada pela ideologia desta cultura.

Até que o menino deixou de sorrir, de ler. Tentava, forçava, se debatia, mas inibia. A professora corrigia, soletrava, berrava:

— ERRADO! ERRADO! ERRADO!

O menino nem ouvia, divagava. A classe inteira ria, gargalhava. A professora quase desmaiava, ameaçava. E Galileu era obrigado a escrever para aprender, para não esquecer. Por sorte, chegaram as férias: tempo para brincar, descansar e... pensar. Quando voltaram às aulas, logo a professora pediu:

— Lê, Galileu.

O menino leu, a professora estimulou. Quando Galileu terminou, a professora aplaudiu, rodopiou e falou:

— Valeu! Sabe, gente, nessas férias andei lendo e relendo a Emília
– eta boneca danada!

A classe emudeceu, ninguém entendia o comportamento da professora que tirou da sacola um monte de livro de estória.

Agora que já conhecemos a história, vamos nos aproximar do livro, especificamente da 1ª edição de 1992. A capa em tom predominantemente rosa, traz uma ilustração que a ocupa quase toda. Nela vemos um menino, de olhos azuis, cabelos lisos castanhos, segurando um livro nas mãos em posição de quem lê. O seu rosto tem uma expressão de concentração, de interesse. Lê o quê? As imagens, o texto, o mundo?

Na capa de trás, uma ilustração bem menor mostra um menino de shorts, sem camisa, com os cabelos arrepiados para cima. Ele corre. Mas para onde? De quem? Provavelmente das dificuldades que enfrenta na história, com a leitura, com a escola, com a professora.

Pelo menos dois aspectos importantes e bastante discutidos e divulgados no

discurso pedagógico podem ser evocados nesta leitura que fazemos da capa de *Galileu leu*: a leitura (um garoto lê) e o fracasso escolar (um menino foge).

Em *Uma Escola assim, eu quero pra mim*, como o próprio título prenuncia, há uma certa escola que deve se opor a uma outra, esta última, sim, a que as pessoas deveriam querer para elas.

A capa de trás deste livro, em tom rosa-arroxeadado, traz, em toda a sua dimensão, bandeirinhas penduradas como as de uma festa junina na escola. Elas enfeitam também o alto da capa da frente, fazendo fundo para o título escrito em letra cursiva: *Uma escola assim, eu quero pra mim*. O tom colorido da capa e as bandeirinhas penduradas passam uma idéia de um lugar alegre, festivo.

Ocupando o centro da capa da frente, vemos uma professora sentada no chão com os braços esticados para cima. Outra veste calça comprida, blusa cor-de-rosa, usa pulseiras e colares e calça tênis. Passa-nos a idéia de uma professora moderna e alegre, com um sorriso largo no rosto e cabelos soltos. Traz no colo um livro aberto, uma das páginas do qual mostra uma ilustração e texto. Acima de sua cabeça dois balões iguais aos das histórias em quadrinhos: em um deles, o desenho de um sapo, e, no segundo, o de um príncipe. Provavelmente, a professora esteja contando aquela história em que o sapo se transforma em príncipe, tão conhecida do repertório literário infantil. Em volta da professora, muitos alunos, também sentados no chão, parecem prestar atenção ao que ela conta/lê. Alguns que mostram seus rostos, riem. Alguns livros fechados estão soltos, espalhados pelo chão. Outros dois alunos, embora sentados na roda, lêem seus próprios livros.

A capa já nos fala muito de um discurso presente, nas duas últimas décadas, no meio acadêmico da área da educação, que contém novas propostas para o ensino da leitura, centradas em professores que lêem histórias para seus alunos, de maneira prazerosa. Não há nesta proposta lugar para a leitura de um único livro para todos, escolhido pela professora e com cobrança via avaliação, nem mais a leitura silenciosa e solitária de livros de literatura. A nova proposta traz com ela uma nova

metodologia de educação do leitor que pressupõe leituras compartilhadas de muitos livros.

A capa de trás exibe o seguinte texto:

Rodrigo não falava como menino da cidade. Sabia histórias de caboclos, de animais e de plantas. Na escola era proibido falar diferente. Dona Marisa não admitia erros. Um belo dia, chegou dona Celinha. Com ela as histórias, os desenhos, as poesias, o violão, invencionices que não acabavam mais. No lugar do medo, a espontaneidade. No lugar da proibição, a criação. Quem não quer uma escola assim?

Quem não sabe ainda como é essa escola, já pela capa e por este texto? A que essa escola se contrapõe e de que é diferente? O que a faz ser *assim*? O que é esse *assim*?

Pelos indícios, até aqui, mostrados na capa pelo editor e ilustrador, podemos prever que essa escola respeita o aluno que vem de uma realidade diferente, que tem outra linguagem, jeito de falar, e conhece outras histórias. Que essa escola tem uma professora diferente e que permite, em um ambiente de criação e espontaneidade, pôr em circulação histórias, poesias, músicas e desenhos. Uma escola que estimula várias linguagens, temas e assuntos. Um lugar que adota a proposta de acolher um garoto que vem de outra realidade. Uma proposta que (re)discute a noção do erro, proibições, discriminações.

Parece que já ouvimos esse discurso, com algumas pequenas diferenças em outro lugar (como vimos, por exemplo, nos documentos oficiais), visto e ouvido em cursos de formação de professores ou mesmo em reuniões na escola etc. São algumas orientações para o ensino de língua portuguesa voltadas para uma nova clientela que passou a freqüentar a escola pública a partir da década de 70.

Já na capa, esse livro aponta dois princípios representativos das novas

orientações para a alfabetização desde os anos 80: respeito pelo erro do aluno e aceitação da realidade dele. Além disso, sinaliza para uma proposta metodológica no ensino das letras: ler, ouvir, escrever diferentes textos de maneira prazerosa e divertida.

Em *Uma escola assim, eu quero pra mim* (José, 1999), Rodrigo, a personagem central, é um garoto que saiu do sítio onde vivia para morar com a avó e fazer o ensino fundamental na cidade. Porém, sua vontade de aprender a ler e a escrever dura pouco. A braveza de dona Marisa, a professora, aliada às gozações dos colegas, deixam Rodrigo medroso, inseguro e arredio. Um dia, cansado dessa situação, sai da classe sem dar explicações. Finalmente, dona Marisa tira licença-gestante e é substituída por dona Celinha. A nova professora tem um modo novo de se relacionar com crianças, sobretudo com Rodrigo, e uma nova postura relativa à alfabetização. Dia a dia, Rodrigo vai percebendo que pode dar opiniões e contar aos colegas suas experiências anteriores vividas no sítio. Aos poucos, o garoto vai descobrindo que a escola é um lugar agradável e prazeroso. Quando dona Marisa volta da licença-gestante, percebe seus alunos mais criativos, humanos e espertos. Conclui, então, que deveria mudar seu modo de ser e assim o faz.

Galileu leu (Zatz, 1998), como já vimos, narra a história de uma professora severa que vivia gritando, dando ordens, humilhando seus alunos, principalmente Galileu, que se sentia cada vez mais diminuído diante dela e da turma, a ponto de já não conseguir mais se concentrar e ler corretamente.

Como nessas duas histórias as professoras tratam a questão do erro?

Vejamos nos fragmentos das histórias a posição assumida pela professora frente ao erro.

Em *Galileu leu* (Zatz, 1998) lemos:

Era uma vez um menino que lia. Mas a professora dizia:

— ERRADO! REPETE!

E o menino sorria.

Riso amarelo. E repetia.

Mas era só acabar e lá vinha nova gritaria:

— ERRADO! REPETE! QUE AGONIA!

E o menino, agora, já não sorria. Nem lia. Inibia. Tentava, forçava, se debatia, mas na hora do vamos ver, insistia:

— IVO VÊ A LUVA.

— ERRADO, SEU TONTO! É “I-VO-VÊ-A-U-VA” (p. 7-12).

Neste caso, o erro está localizado na leitura do garoto. O que ele faz? Lê nas letras impressas algo que mistura com seus sonhos, desejos e vivências. A substituição de *uva* por *luva* não é apenas um erro de decodificação. *Enquanto a professora corrigia, soletrava, dividia, o menino sonhava. Que um dia ia ser goleiro (...) e que ia juntar dinheiro (...) que lhe desse aquela luva (...) luva de profissional (...) agora vou ser o tal. Chega de dedo quebrado* (p.10).

Temos aqui, portanto, um erro que é interpretado pela professora como de decodificação e, nesse caso, ela exige que ele se corrija, soletrando o “certo”, berrando e ameaçando, exigindo que o aluno escreva para aprender, para não esquecer.

Certa vez, o menino leu: *a professora é boba* e foi castigado, tendo de escrever 365 vezes *A professora é boa. O menino sentiu-se cansado* (p 18-19).

Novamente o trocadilho a partir de uma única mudança de fonema. Porém o erro aponta para uma leitura que o menino gostaria de ler e não pelo que está escrito somente nas letras. Na verdade, ele, humilhado, ridicularizado, tantas vezes

por esta professora, acaba por vê-la como *boba* e não *boa*.

Para uma professora que entende a leitura como decodificação das letras, o aluno está lendo *errado*. Assim, o erro é visto como algo ruim a ser evitado ou punido. Não se pode permitir que ele aconteça, pois pode ser fixado e, daí por diante, será difícil eliminá-lo.

Para esta professora, o aluno que troca letras é um *desastrado*. Para os colegas, motivo de gozação, de risadas, de gargalhadas.

E qual é a estratégia utilizada pela professora para corrigir o erro? O erro apontado autoritariamente deve ser reparado com a repetição: *ERRADO! REPETE!* (p.7) ; *ERRADO, MENINO! REPETE!* (p.15), uma estratégia que cansa e humilha o aluno.

Podemos perceber até aqui, o tom de crítica ou pelo menos a constatação de uma escola configurada como aquela que não aceita erros na leitura. Pelas ações dos colegas de classe e da professora, notamos que o erro é motivo de humilhação e zombaria, e principalmente de uma correção monótona e cansativa, mas que deve (para essa escola) ser eficiente. E, o é? O aluno aprende a ler como a professora exige?

No desenrolar do enredo, o que vemos é que o aluno assim corrigido e humilhado passa a ter atitudes de: *quase desmaiar, de chorar, estremecer, balbuciar, de assustar-se, debater, de sorrir amarelo, de nem mais sorrir, de ter pesadelos*, e mesmo assim não lê como a professora ensina. Apesar dos berros, da leitura repetida e soletrada, da cópia por diversas vezes do que errou, o menino continua a ler “errado”.

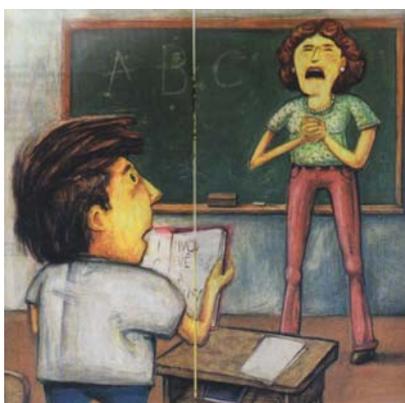
Mas o início desta história começa com a seguinte frase: *Era uma vez um menino que lia*.

Perguntamos, então, se lia por que era tão corrigido? Lia o quê? De que jeito?

Provavelmente nesta frase inicial, o autor esteja querendo nos apontar para uma outra concepção de leitura. Aquela em que ler não é só o que está escrito, mas que carrega junto com o que lido também o vivido e o sentido pelo leitor: *E o menino acordava assustado, e era obrigado a ler o que a professora queria, mas... qual o quê! Só conseguia ver aquilo que sentia* (p.12).

Entrecruzadas, no enredo deste livro, duas concepções de leitura: a decodificação e a leitura intertextual (do mundo e das letras). *Leio o que sou, ou sou o que leio?* Poderíamos pensar numa concepção a orientar a leitura do menino, que se chama Galileu e que tem dentro do seu próprio nome as letras que formam o verbo ler (leu), que não apenas a decodificação de letras. Duas concepções de leitura, cada uma delas assumida por uma personagem: Galileu e a professora. Vejamos a ilustração da primeira página:

Figura 6 Galileu e sua professora autoritária



Um frente ao outro, em lugares opostos. A professora com expressão que exprime braveza, aflição, nervosismo. O garoto, expressão de espanto, na tentativa de ler. Quando esta situação de confronto chega ao fim ou se modifica com o desenrolar da história? Quando, num passe quase mágico, surge uma resolução simplista e redutora:

A professora aplaudiu, rodopiou e falou:

— Valeu! Sabe, gente, nessas férias andei lendo e relendo a Emília
– eta boneca danada!

Quem aqui conhece a Emília?

Quem gosta de estória de fada?

Ninguém respondeu. A classe emudeceu.

Era um olhando no olho do outro, assim, assim, sem saber se tinha
que dizer não ou sim (p. 24-25).

Figura 7 Ninguém entendia a razão da mudança



É assim, na volta das férias, que a professora, tendo lido Emília, de Monteiro Lobato, muda sua didática e causa espanto em todos os alunos. Ela fica muito diferente. Tira de uma sacola um monte de livros de histórias e logo se oferece para contá-las.

E quando ela solicita que o menino leia e mais uma vez, ele faz uma troca: em vez de ler *Tico latiu, pulou e mordeu* (p.22), ele lê *Teco latiu, pulou e morreu* (p.20), a professora não grita, não corrige. Com *olhar doce*, pergunta a Galileu *do que Teco morreu*, ficando sabendo assim sobre Teco, um cachorro amado, supercomilão, cachorrão, brincalhão, amigão e que morreu atropelado.

Desse modo, a professora, mudando sua didática, passando a ouvir a história que o aluno traz de sua vida pessoal, aceitando que as histórias (sonhadas/ vividas e lidas) sejam misturadas no momento de ler, consegue que seu aluno leia decodificando, daí em diante, todas as palavras.

Duas estratégias funcionam para a mudança do conflito estabelecido na história. Uma em relação à professora: a leitura de um livro de literatura infantil é responsável por sua postura diferente diante do erro. Aliás, estratégia também utilizada no livro *Maria Poliana*, como já mostramos. Outra (estratégia) é o fato de a professora, agora doce e desejando conhecer sobre sua vida pessoal, fazer com que Galileu finalmente aprenda a ler.

Doçura e aceitação de que o mundo da criança precisa ser ponto de partida para o ensino/aprendizagem parecem ser as duas soluções dadas pelo autor desta obra. E, além do mais, daí em diante, tudo será diferente. Será diferente porque a professora abraçará uma metodologia que implica ler e contar muitas e diversas histórias de literatura infantil, tal qual a professora Celinha de *Uma escola assim, eu quero pra mim* (Elias, 1999).

Dona Celinha, a nova professora de Rodrigo, em *Uma escola assim, eu quero pra mim* (José, 1999), também traz novas propostas de leitura:

Ela falou da beleza que era saber ler, viajar com os livros, suas personagens e histórias encantadas. O gostoso era sair por aí descobrindo palavras em tudo que há: televisão, cartazes, livros, bilhetes, cartas e até coisa feia nos muros. A turma foi rindo com ela, gostando dela. Rodrigo ficava na moita, olhando tudo com desconfiança (p. 12).

Este fragmento revela uma estratégia de aprendizagem de leitura e escrita que sai dos bancos escolares e se conecta às formas de comunicação no cotidiano. Indica também uma mudança na concepção de alfabetização, na qual já não há

mais lugar para a repetição, memorização, leitura mecânica e reiterada de modelos. A concepção de aprendizagem da leitura e escrita presente nestes fragmentos mostra-se alicerçada numa visão de construção. São propostas atividades utilizando mensagens, textos reais e não apenas aqueles dos didáticos, estereotipados, sem função comunicativa, informativa ou estética.

Dona Celinha é representada, aqui, como uma nova professora que já vem trazendo uma nova maneira de ensinar, que envolve os alunos, que os faz ficar diferentes.

Ainda em *Uma escola assim, eu quero pra mim* a volta de dona Marisa causa espanto:

Dona Marisa entrou na sala de aula mais solta e com a cara feliz. Falou do seu Marquinhos [o nenê que nascera há 6 meses] com carinho. Contou sobre as gracinhas que já fazia. Sobre a alegria do pai e o amor ciumento dos irmãos. Ninguém lhe deu muita atenção. Quando pediu que trouxessem no outro dia a cartilha, Rodrigo não agüentou:

— A minha eu nem sei onde enfiei.

E nem sei pra que aquela cartilha, qui a gente já tá cansadu de sabê lê...

Com a turma concordando e falando junto, dona Marisa viu que teria de inventar outros caminhos...

E ela foi descobrindo e trazendo para a sala muitas histórias encantadas... (p. 24-25)

As transformações pedagógicas assumidas tanto por Dona Marisa, como também pela professora de Galileu, são assim mostradas na literatura infantil como

resultados de ações mágicas: a maternidade e a leitura de literatura.

Porém, não se coloca em discussão no discurso da ficção, nem de maneira velada, a questão da formação (em exercício ou inicial) dessas professoras que provavelmente deveria orientar tais mudanças teórico-metodológicas em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Se em *Galileu leu*, o erro foi insistentemente corrigido na exigência de uma leitura que não viesse contaminada pela “leitura de mundo” do leitor, em *Uma escola assim, eu quero pra mim*, o erro é considerado em relação à variedade lingüística que o aluno traz de fora para a escola.

No fragmento abaixo podemos notar como Dona Marisa, no livro *Uma escola assim, eu quero pra mim*, lida com a oralidade de Rodrigo, que vem de uma outra realidade:

Rodrigo veio do sítio para a escola, sem ter freqüentado o pré-primário. (...) De cara, levou um susto com a professora. (...) Ninguém podia errar que ela virava galinha choca. (...)

— Rodrigo, trouxe os exercícios da semana passada? — perguntou ela, cumprindo a promessa de cobrar.

— Eu truce, mas o di onti eu num consegui...

Nem acabou a frase e dona Marisa berrou:

— Repita: eu trouxe, mas o de ontem não consegui.

Rodrigo repetiu certinho, mas tremendo, vermelho e gaguejando. (...)

— E por que não conseguiu? — perguntou dona Marisa, furiosa.

— Tive uns problema e num tinha quem mi insinassi.

— Repita: tive alguns problemas e não tinha quem me ensinasse.

E os problemas se acumulavam. (p. 7-9)

Na fala das duas professoras é possível ver claramente como ocorre a identificação do erro e como ele é trabalhado. É possível também constatar o processo mecânico de apreciação negativa: o grito e a humilhação.

Desejamos ainda destacar um outro fragmento do livro:

Uma manhã, Rodrigo soltou um “nóis fumo” e a professora mandou que ele repetisse dez vezes: “nós fomos”. Foi um prato cheio para a turma cair na gozação. Ele terminou a frase tremendo. (p. 10)

Nestes fragmentos, podemos observar que a professora desconhece a noção (tão valiosa à lingüística) da variação lingüística, insistindo para que o aluno incorpore a rigidez e a pretensa valorização da norma culta na fala. De acordo com Paulo Freire (1998: 100):

os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder. (...) Que se ensine aos meninos e meninas populares o padrão culto, mas ao fazê-lo, que se ressalte que: a sua linguagem é tão rica e tão bonita quanto a dos que falam o padrão culto, razão por que não têm que se envergonhar de como falam; que mesmo assim é fundamental que aprendam a sintaxe e a prosódia dominantes para que: diminuam as desvantagens na luta pela vida e ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo.

É nítida a existência de um preconceito por parte de dona Marisa, que acredita numa única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” (Bagno, 2002: 40).

Trata-se de uma perspectiva tradicional, porque não há, por parte dela, qualquer reflexão sobre o significado e a causa do erro. Para levar a cabo tal estratégia, usa a repetição como forma de superar e abolir o erro.

Podemos depreender, pela leitura dos textos, que a atitude de ambas as professoras é reforçar a submissão do aluno, diminuindo-lhe a auto-estima e bloqueando-lhe os mecanismos motivacionais que o levariam a uma aprendizagem significativa.

Mas em ambos os enredos, a mudança no aluno se dá no momento em que a professora valoriza a realidade e o mundo da criança, ouvindo suas histórias e músicas e trazendo para a sala de aula muitos livros de literatura.

Em ambos os casos, a leitura de diversos livros e em situações de prazer e de alegria é responsável por uma escola em que os alunos não só aprendem como não se evadem dela, o que configura uma denúncia em relação a um ensino calcado na leitura de textos cartilhescos e sem significado para as crianças.

Durante esta análise, foi possível perceber que os autores aqui enfocados fazem uma crítica ao ensino tradicional ao expressar, com certo exagero até, determinadas posturas assumidas pelas personagens-professoras.

Fica clara a intenção destes livros em criticar o modelo tradicional de escola. Propõem mudanças preconizadas pelas recentes contribuições da Psicologia (construtivismo), da Sociologia (alunos provenientes de diferentes classes sociais),

da Lingüística (variedades lingüísticas), da Pedagogia (métodos e concepções de escolas).

O problema nesse discurso ficcional é que a mudança desejada é realizada de maneira fantasiosa, maniqueísta e caricatural, muitas vezes permeada por equívocos. O mau torna-se bom de repente, a professora chata e autoritária torna-se, da noite para o dia, agradável, amável, construtivista. O ensino repetitivo e mecânico fica gostoso, prazeroso, e o aluno aprende apesar da chatice das professoras.

Parece haver aí a transposição do discurso acadêmico para o campo da educação, do ensino-aprendizagem, do currículo e da escola: da academia para o discurso ficcional da literatura infantil, como se uma voz explicitasse uma *vontade de verdade*, no sentido foucaultiano (1999), apoiada em um suporte institucional (neste caso, a literatura infantil), sendo orientada mais pelo modo de como o saber é aplicado na sociedade, valorizado, distribuído, repartido e atribuído. Diz Foucault (1999: 18): “Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro.”

Com base neste conceito, encontramos na literatura infantil um cruzamento, uma articulação de vozes que se apropriam do discurso revelando uma *vontade de verdade* que se destina a leitores previstos: professor e aluno.

Dessa forma, pôde-se notar que estas obras têm em comum a intenção de propor mudanças no jeito de ser dos alunos, da professora e da escola, apresentando, para tal, teorias que, numa análise mais profunda, podem emergir pontuando o que pode ser considerado socialmente bom ou socialmente ruim.

De certa maneira, contudo, parecem animados por propósitos restritos, desviando-se da estética e da fruição, características intrínsecas da literatura infantil, para atender, prioritariamente, às exigências do mercado.

CAPÍTULO 4

O GÊNERO E A PROFISSÃO PROFESSORA

Neste capítulo pretendemos verificar como o gênero e o *ser professora* são construídos na literatura infantil, utilizando, principalmente, trechos da obra *O menino que aprendeu a ver* (Rocha, 1998).

No título do livro, pode-se notar, embutida, uma forte metáfora: *ver* significa *ler*. Ou seja, revela a concepção social de que *ler* é o mesmo que *ver*. Ler é descobrir, é desvelar o mundo. É uma expressão valorizada na sociedade letrada, afinal, aprender a escrita está associado a um modo de ver e de compreender a realidade. Por esta ótica, quem não lê não sabe ver, é um ser “deficiente”, a quem falta algo. O enredo mostra a trajetória de um menino que aprendeu a ler, e a leitura aí também pode ser vista como mitificação, como passagem do mundo oral para o escrito, do ilógico para o lógico, do real, cotidiano para o universo fantástico, maravilhoso.

Como revelam Britto e Barzotto (1998): “a supervalorização da leitura em si, como espécie de comportamento sempre saudável e desejável, conduz à mitificação da leitura e à fetichização do livro e do ato de ler.”

Esta é uma história relevante para este estudo por trazer diversos aspectos que, articulados, fazem referência ao papel feminino. O texto focaliza a criança em processo de alfabetização e o próprio universo infantil, mas passa também a idéia de que o lugar da aprendizagem é a escola. De certa forma, fica muito evidente a intenção pedagógica de caráter didático: ilustrada em cada página há uma letra do alfabeto acompanhada de objetos que a representam. Portanto, é um livro que se debruça sobre o ato de aprender as letras, ao mesmo tempo que se propõe a ser útil a quem está aprendendo a ler. Sua concepção de alfabetização se funda em um modelo de escola tradicional. Porém, ao revelar sua intenção pedagógica, acaba reproduzindo um estereótipo, uma representação de infância e do universo da

criança. É dessa forma que a autora projeta como, em sua imaginação, seria a imagem desta criança, típica de classe média.

Duas personagens participam, decisivamente, da descoberta/construção de João: a mãe e a professora, ambas mulheres. Cada uma, à sua maneira, auxilia-o e participa de seu aprendizado.

Observemos, de início, a conversa entre João e sua mãe:

Temos de tomar o ônibus. Será que vai demorar?

Mas que ônibus, mamãe, nós vamos ter que tomar?

O que vai pra sua escola.

E como é que você sabe o que vai pra minha escola?

Eu olho o que está escrito na placa: RIO BONITO (p. 11).

Em outra fala da mãe, podemos ver o quanto é socialmente reconhecida a tarefa da professora: ensinar a ler e a escrever.

— Meu filho, você precisa ir pro colégio, aprender a ler, aprender todas as coisas...

— Que coisas, mãe?

— As letras, João, os números. Você vive perguntando coisas (p. 9).

Aqui, temos dois aspectos. Um, a representação da escola. A escola concebida como templo do saber, isto é, o lugar onde podem ser encontradas respostas às grandes perguntas. É na escola que João aprenderá todas as coisas de que precisa saber. Ele ia para este lugar maravilhoso, assim como Sérgio, personagem de *O Ateneu* (Pompéia, 1997), também foi, seguindo uma ordem de seu pai:

Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do *Ateneu*.
Coragem para a luta. (p. 30)

Nas duas obras, as pequenas personagens são introduzidas no lugar da sabedoria, para que possam se tornar verdadeiros homens. Nestas obras, a escola é vista como o lugar da educação formal, da transmissão do conhecimento acumulado pela sociedade. Em ambos os fragmentos, dá-se a passagem do *espaço doméstico* para o *espaço coletivo* da aprendizagem.

Outro aspecto é a aprendizagem, a educação delegada à mãe e depois à professora, ou seja, às *mulheres*.

E esta *educação delegada* não deixa de ser um fato paradigmático. Paradigmático porque a história reproduz um senso comum básico: a educação da criança compete à mãe e à professora. A professora primária alfabetizadora é marcadamente feminina, e isso para a sociedade é “natural”. Porém, esta aparente naturalidade é falsa, impedindo que a pessoa imersa nesta ideologia sequer tenha condições de questioná-la.

Nesta história, interessa-nos especificamente observar dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito à função, ao gênero, ou seja, quem é responsável pela formação da criança. O segundo pretende analisar como uma destas responsáveis é introduzida e apresentada: a professora. Focando esses aspectos, será possível delinear como se tem construído a imagem/representação de professora enquanto gênero feminino.

Como o gênero feminino e a *profissão professora* articulam-se na literatura infantil? Até que ponto reproduzem estereótipos ou criam novos modelos de mulher e de professora?

A história da educação ocidental mostra a predominância do patriarcado. De um modo geral, em todos os setores da civilização, os papéis sociais sempre foram

bem demarcados: o trabalho e as guerras competiam aos homens; a educação, ao espaço doméstico, ou seja, à mulher. É por isso mesmo que a expressão “homem público” refere-se a um homem de poder, de destaque. Já mulher pública conota uma mulher “desviada” da sua posição original, do espaço doméstico.

O menino que aprendeu a ver (Rocha, 1998) também se mostra interessante por marcar papéis assumidos pela mulher e pelo homem, aí bem definidos, reproduzindo um modelo social vigente e estabelecido. As ilustrações e alguns fragmentos do texto reforçam esta idéia.

Vejamos o quadro das personagens e suas atividades no desenrolar da história:

QUEM	FAZ O QUÊ
Reparador de telefonia	Conserta e instala telefones.
Mãe	Vai às compras Domésticas.
Mãe	Cozinha para a família.
Motoristas	Dirigem ônibus.
Mãe	Leva o filho à escola.
Professora	Alfabetiza os alunos.
Apresentador	Apresenta o espetáculo de circo.
Jornaleiro	Vende jornais, revistas...
Pai	Constrói brinquedo para o filho.
Pai	Leva a família para passear.

Neste quadro, vemos que as tarefas assumidas pelo homem ou pela mulher parecem naturais, isto é, são aceitas socialmente. Esta história acaba reproduzindo o que é socialmente aceito: à mulher cabem os afazeres domésticos e ao homem, o trabalho duro, de comando. Se observarmos atentamente, atualmente, há certa tendência de o discurso público proclamar a igualdade entre os sexos. Se isso fosse verdadeiro, teríamos de considerar que este livro, apesar de recente, assim como muitos outros, estaria mostrando um discurso ultrapassado e anacrônico.

Também as propagandas reproduzem este discurso do senso comum: quem aparece limpando a casa é a mulher, os produtos de limpeza são dirigidos à mulher e assim por diante.

O pai aparece, na ilustração, duas vezes. Na primeira ele está levando a família para passear; e na segunda está em casa, mexendo com coisas manuais consideradas masculinas, ou seja, lida com ferramentas para construir um carrinho. Portanto, a figura paterna aparece como um usuário do espaço doméstico, mas ocupando-se de seu *hobby* como algo fora deste cotidiano. A ilustração tenta, de certa forma, aproximar o pai da criança de algo ligado ao universo infantil, porém acaba reforçando um estereótipo, isto é, um modelo instituído para o sexo masculino: na vida prática, acredita-se, é o homem que mexe com o ferramental, a ele cabendo os consertos domésticos, atividades de marcenaria e de eletricidade.

A única mulher que aparece exercendo trabalho remunerado é a professora, mas, ainda assim, por conta de sua “vocação” como extensão da maternidade. *Extensão* literalmente, porque ela faz, no exercício do seu trabalho, aquilo que faz em casa.

Com efeito, o trabalho da professora primária, como o descreve Louro (1997), foi (e em muitos lugares ainda é) considerado uma temeridade, porque as mulheres costumam ser julgadas seres inferiores. Dessa maneira, o magistério é visto como extensão da maternidade por ser uma atividade que requer dedicação, doação,

paciência.

Além disso, a mulher-professora consegue conciliar seu trabalho profissional com o exercício de suas funções domésticas, idéia poeticamente expressa por Cruz e Souza (1981: 249-251), no poema *Saudação*.

Ah! Ninguém sabe, por certo,
quanto é bom, quanto é saudável,
sentir a crença adorável
como um clarão sempre aberto.

Ver os germes do futuro
no campo eterno da escola
brilhante como a corola
de um lírio cândido e puro.

Ver morrer – como uns invernos
da vida, os velhos colossos
e ver erguerem-se os moços
como verões sempiternos.

Mães, ó mães tão extremosas,
dos vossos ventres fecundos
saem todos esses mundos
das idéias fulguosas.

Tudo isto quanto há escrito
do pensamento e crenças
saiu as fontes imensas
de um grande amor infinito.

E desde a escrita à leitura
e desde um livro a uma carta,
a bondade sempre farta
das mães – esplende e fulgura.

Bom dia ao mestre que é guia
das belas crianças louras!
Bom dia às mães porvindouras,
à mocidade – Bom dia!

É possível dizer que este poema consagra a mãe como a grande “doadora” e, por extensão, a maternidade como requisito da profissão professora. Fecundidade para o autor associa-se ao que produz vida: a mãe é a que gera, que fecunda a vida. É a esta figura feminina que deve caber a responsabilidade de ensinar, e dela se espera que seja gentil, paciente, maternal, carinhosa, posto que a ‘natureza’ a cumulou com os atributos da pureza, generosidade, meiguice, doçura, paciência.

Há aí uma espécie de constelação em torno da imagem mulher-professora, e é dessa forma que sua imagem/representação é criada. Além disso, no caso específico da história analisada, os atributos da bondade e beleza precisam estar presentes na professora, e finalmente, ao cabo desta série de inferências (ideológicas), a escola se torna a fonte da vida e da sabedoria, a Grande Mãe.

Na verdade, na obra em questão, a imagem/representação de mãe e de professora só vem reforçar a opressão feminina, na medida em que a legitima, mesmo que no plano das representações. A idéia constante e vigente é a de que quem cuida da casa e da educação dos filhos é a mulher e, portanto, ela deve assumir uma dupla jornada de trabalho.

De onde surgiu este estigma? Como estas representações/imagens foram construídas?

Goffman (1988: 138) nos diz que “não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum.”

E é exatamente este “comum” que se destaca em *O menino que aprendeu a ver*. Parece ser uma convenção social, uma norma estabelecida que estes papéis sejam assumidos pela mulher-mãe-professora, cabendo à educação o mecanismo de execução e controle desta norma. Mas estes (como outros) papéis sociais são apenas modelos a serem seguidos, podendo ser questionados ou até rejeitados, de acordo com a concepção de cada sujeito. Algumas idéias podem auxiliar no entendimento desta construção social, quais sejam alguns trabalhos e estudos

realizados por Bourdieu (1999), Guacira Lopes Louro (1996-1997), Jane Soares de Almeida (1998) e Alicia Fernández (1994).

Os quatro referidos estudos trazem, marcadamente, o pensamento vigente a respeito da concepção da construção do gênero feminino, procurando dar conta e justificar a forma como as mulheres são representadas na literatura. Em nosso caso, estes postulados podem ser aplicados em *O menino que aprendeu a ver* e também em outras histórias.

Outro rótulo ideológico, o da “mulher de bem” implica o fato de esta precisar estar protegida e guardar sua sexualidade. Por conta disto, a formação da criança tem sido delegada, preferencialmente, à mulher, ou seja, a pessoa responsável pela formação da criança nas séries iniciais tem sido a professora, e isso, em grande parte, acontece pelo tipo de associação que se estabeleceu entre ser mãe e ser professora das séries iniciais do ensino fundamental.

Vale a pena ressaltar a imagem da professora apresentada pela autora do livro *O menino que aprendeu a ver*: “moça alta, de óculos redondos”. Esta descrição verbal é reforçada pelas ilustrações: cabelos loiros, lisos e chanel, roupas coloridas, saia comprida, blusa de mangas compridas e sem decote, meias e sapatos.

A apresentação destas características parece desnecessária para a construção do enredo. Se a ilustradora não tivesse caracterizado a personagem, estas informações que marcam a representação/imagem da professora ficariam por conta do leitor.

Mas por que elas aparecem? A nós nos parece que o fazem para marcar os estereótipos, marcar um tipo de mulher: a professora das séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, esta representação mostra como a ilustradora dá sentido a esta história, como ela vê a imagem de professora. Uma professora assexuada, com

roupas largas e compridas sem destaque para o corpo que se esconde dentro delas.

Figura 8 A professora de João



Na obra *A escola nossa de cada dia* (LIMA, 1996), por exemplo, traz a idéia de que:

Professora é como mãe: a gente adora, mas em certas horas tem uma raiva danada dela. Por boazinha que seja, há dias em que ela reclama. (...) É preciso que ela entenda que fico muito triste se falar zangada comigo. Prefiro que seja uma fada boa, capaz de transformar meninos e meninas em alunos estudiosos sem que isso seja muito difícil para as crianças (p. 18-19).

Neste fragmento vemos a profissão-professora sendo extensão da maternidade (“*professora é como mãe*”). Esta representação, como coloca Louro (1997), está amparada na idéia de que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças. Assim, o magistério passa a ser – em decorrência – representado como uma forma extensiva da maternidade, e tudo isso, com o tempo e a repetição, por sua vez, passa a ser concebido como coisa natural e inquestionável.

Na obra *A professora de desenho e outras histórias* (Coelho, 1995), no episódio *A professora de desenho*, vale a pena chamar a atenção para a representação das professoras mostradas na história. Começamos pela Dona Marisa (p.11):

A dona Marisa era meio gorducha, usava coque no cabelo, e se pintava feito uma louca. Batom. Sombra azul nos olhos. Meio perua.
Eu não gostava da dona Marisa.

Pela descrição verbal dada pelo narrador-personagem que fala de suas memórias no tempo de escola temos, a princípio, uma imagem estereotipada que se repete por várias obras, como já dissemos: a professora gorda, de coque. Porém, logo a seguir ele complementa a descrição trazendo, em vez dos óculos que sempre acompanham a imagem estereotipada, outros traços: o uso do batom e da sombra azul.

Interessante destacar, aqui, esse entrecruzamento de duas imagens: de louca e de “perua” coladas à de professora. Parece haver nesta imagem um deslocamento, uma ruptura.

Vejamos quais traços a ilustração nos oferece ainda sobre dona Marisa.

Figura 9 Dona Marisa



O estereótipo da professora tradicional, da professora do dia-a-dia torna-se quase idiota, grotesco. Feita para ser rejeitada e ridicularizada. É uma professora

totalmente fantasiosa com marcas tradicionais de profissão (carrega um caderno nas mãos e puxa as orelhas do menino).

Porém, a outra, Dona Andréia:

Mas aí entrava a professora de desenho. A Dona Andréia era mocinha. Tinha cabelos castanhos. Lisos e compridos (p.11).

A professora aqui representada é sedutora e encantadora. Estabelece-se uma relação entre o belo e o erótico, que parece constituir-se uma tendência mais recente de imagem de professora nesta produção destinado ao público infantil.

Lado a lado, em uma mesma obra ou comparando vários livros, o que percebemos é que da mesma maneira que a literatura infantil de hoje traz dois modelos de professoras (boa/má; nova/velha; atualizada/superada; autoritária/democrática etc) do ponto de vista pedagógico, também revela duas imagens bem marcadas quanto ao gênero: assexuada (roupas largas, fora de moda e gorda ou extremamente magra, geralmente com instinto materno) *versus* sedutora (que namora, roupas modernas, maquiada).

Ainda na obra *A professora de desenho e outras histórias* (Coelho, 1998), no episódio, *O fantasma camarada*, recordação do pré-primário de Marcelo, temos a figura da boa professora:

Figura 10 Dona Lucinha



Esta figura novamente sugere-nos uma imagem mais simpática e sensual. Mostra uma professora de saia justa e mais curta, cabelos longos e caídos na testa, boca pintada e em forma de “biquinho”, ou seja, uma imagem bastante diferente das ilustrações seguintes:

Figura 11 A professora de Beto e Bia



Figura 12 Dona Nieta



Roupas largas, comportadas ou fora de moda, óculos no nariz, magra, ocultando-se as marcas do sexo feminino. Assim são apresentadas a professora de Beto e Bia, em *A turma da escola* (Chaves, 1997) e Dona Nieta, professora de Bruna, em *Começar tudo de novo* (Abramovich, 1999). Bem diferentes de Dona Lucinha, que é assim descrita pelo narrador:

Acho que devia ter vinte e dois anos. Era do tipo boazinha. Mas para

mim era a professora. (...) Um dia Dona Lucinha contou que namorava o Gaspar e que ele viria conhecê-los (...) a gente não acreditava que ele pudesse existir. Como? Dona Lucinha tem namorado? Isso era impossível. Para nós, ela era apenas professora. A idéia de que ela tivesse “outra vida”, uma vida fora da classe, era estranha. Como? Ela namora? (...) era esquisito pensar que um dia ela deixaria de ser professora, ia casar, ter filhos. Nossa classe era um pouco como “os filhos” da dona Lucinha. Talvez ela tenha chamado o Gaspar para que ele visse como era uma “mãe” legal (p.33- 37).

Vemos neste trecho, retirado de *O fantasma camarada*, que imagens de professoras também podem aparecer misturadas em uma mesma obra pela visão de um mesmo personagem. No caso, Marcelo, ao mesmo tempo em que se lembra de uma professora bonita e jovem, que não poderia ter namorado ou gostar de mais ninguém além deles (logo deveria ser *assexuada* e solitária), dá a ela imagem/função de mãe, como se ser professora fosse algo extensivo à função de mãe. São duas imagens aparentemente opostas – de namorada e de mãe – entrecruzadas na lembrança de uma mesma personagem, em uma mesma obra.

4.1 A Construção do Gênero Feminino

Com relação à construção do gênero, Louro (1996) o entende ligado à construção social como sujeito masculino ou feminino.

O reforço negativo, cultural e social, fica evidenciado na análise que esta autora faz sobre gênero e magistério, compreendendo o exercício do ensino como ação desempenhada por pessoas de determinado gênero.

Com a democratização do ensino e, conseqüentemente, com o aumento do número de alunos e alunas, a escola recebe as mulheres para o exercício do magistério. Mas, se de início, o acesso de mulheres ao magistério foi considerado

por alguns uma temeridade, ao longo do tempo, tornou-se algo normal, uma “natural” extensão da maternidade. “Temeridade” fica por conta da discriminação: muitos achavam as mulheres seres inferiores, pois, quando comparadas aos homens, teriam “menos inteligência”. Para tornar o magistério “extensão da maternidade”, a ideologia montou todo um discurso que acabou por marcar o magistério como “uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação.” (Louro, 1997).

Também Almeida (1998: 19) aponta na mesma direção: a mulher teve acesso à educação a fim de ser preparada para “atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos.”

Neste sentido, a construção do gênero está sob o domínio masculino. Do perfil feminino idealizado pelos homens fazem parte o desprendimento, a bondade, a beleza e a meiguice, os mesmos atributos fundamentais para a construção da representação/imagem da profissão professora como missão e vocação.

De certa forma, foi no magistério primário que a mulher de classe média viu a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho.

Como afirma Almeida (1998: 28), ensinar crianças sempre foi, no que tange às aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) como um prolongamento das tarefas desempenhadas no lar.

A opressão exercida sobre as mulheres, ao longo dos anos, fez com que seu trabalho fosse considerado inferior, conforme Almeida (1998: 64): *a seres inferiores, trabalho inferior*. Por conta deste discurso ideológico, que ligava a docência aos atributos da domesticidade e da maternidade, foram sendo reforçados os estereótipos e a segregação sexual feminina, pois cuidar de criança e educar é missão feminina, logo, o magistério é tarefa feminina. Neste sentido, associam-se as funções de *mãe/professora* e os lugares *lar/escola*.

Em conseqüência, as mulheres de classe média “se viam duplamente

beneficiadas, podendo ser mães e professoras, com aceitação e autorização social e sob as bênçãos da religião católica” (Almeida, 1998: 81). Além de o magistério ser atividade mais agradável (se comparado às ocupações de costureira, parteira, governanta etc.), possibilitava certa aquisição cultural e liberdade pessoal.

Almeida mostra (1998: 81) que

as professoras continuam a exercer uma prática pedagógica e psicológica que reforça as representações acerca dos papéis desempenhados por meninos e meninas na escola, na vida social e nas relações pessoais.

Por muitos anos, as mulheres viveram (e ainda vivem) cerceadas por uma ideologia na qual

deveria ter consciência dos seus deveres e para isso precisaria ser educada com o objetivo de conscientizar-se de que sua função social centrava-se em ser filha, esposa e mãe, e seu verdadeiro destino ser a formação do homem (Almeida, 1998: 122).

Fernández (1994), em seu estudo sobre a mulher que existe (“escondida”) na professora, traz-nos uma idéia interessante sobre a condição social da mulher. As mulheres, para serem *senhoras*, precisam sempre de um *senhor*. Se não se casam, não terão um senhor, e serão sempre *pequenas senhoras*, ou melhor, *senhoritas*. Nesta visão, é clara a idéia do homem como ser dominante, e da mulher como ser dominado.

O corpo masculino e o feminino também vão sendo discursivamente construídos a partir do organismo (físico) e do meio (pessoas, meios de comunicação, sistemas de ensino, valores etc.). Assim é que eles “aprendem” a ser

humanos. Mas serão humanos de conformidade com os paradigmas que sobre eles incidirem, ou seja, conforme as representações vigentes os influenciarem. Segundo Wortmann (2002: 24), neste caso, a representação social tem a ver “com a verbalização da compreensão dos indivíduos sobre o mundo e, assim, é através dela que se pode buscar entender os aspectos relacionados aos comportamentos sociais observáveis e registráveis.”

Esta mesma idéia é ratificada por Chartier (1990: 27), quando afirma que as estruturas do mundo social são “historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras.”

De acordo com Fernández (1994: 90):

nós mulheres, desde meninas, sofremos este cerceamento em nossa cota de agressividade, possibilitadora da diferenciação e da oposição. Alguns pais e mães permitem, e inclusive promovem as pragas, os “nomes-feios” e os gritos de seus filhos homens, mas condenam essas mesmas condutas em suas filhas mulheres.

Às meninas é sempre louvável o bom comportamento, o dizer “sim”, a obediência, a delicadeza. Já os meninos podem ser agitados, ativos, destemidos e até marotos.

É por conta desta diferenciação que Fernández (1994: 109) acredita que a visão vigente na sociedade é de que o trabalho doméstico é visto como inerente à natureza das mulheres, as mulheres estão naturalmente destinadas ao *cuidado* das crianças, e a tarefa de educá-las faria, assim, parte deste cuidado.

O pensamento corrente na sociedade aponta para a idéia de que o desejo hostil, a competitividade, a independência e a ambição, ao longo dos anos, se opõem aos ideais de feminilidade. Neste mesmo sentido, crê-se que tais

características, quando praticadas no espaço doméstico, transformam as mulheres em *mandonas*, e fora do espaço doméstico, na escola, por exemplo, em *castradoras*.

As análises de Louro, Almeida e Fernández encontram eco nos trabalhos de Bourdieu (1999). De acordo com ele, é pela relação social que aprendemos a lógica da dominação. Então, se apreendemos as estruturas históricas da ordem masculina, a diferença biológica entre homem e mulher pode ser uma justificativa natural socialmente construída entre gêneros:

O corpo e seus movimentos, matrizes de universais que estão submetidos a um trabalho de construção social, não são nem completamente determinados em sua significação, sobretudo sexual, nem totalmente indeterminados, de modo que o simbolismo que lhes é atribuído é, ao mesmo tempo, convencional e “motivado”, e assim percebido como quase natural (Bourdieu, 1999: 20).

Por um lado, não se pode negar a diferença biológica entre homem e mulher, mas, por outro, corpos e movimentos não são nem completamente determinados em sua significação nem totalmente indeterminados. Dessa forma, não dá para dizer “eu sou assim porque meu corpo é assim”. Existe uma relação entre o “eu ser” e o corpo, de modo que o simbolismo atribuído ao corpo tem algo de convencional, de histórico, de cultural. Porém, no que diz respeito à biologia, tudo pode ser percebido como natural. O processo histórico construído nas relações sociais a partir da própria estrutura biológica e da diferenciação sexual constrói uma relação e uma justificativa que se apóia na idéia de que estas diferenças resultam basicamente da biologia, sendo, portanto, consideradas *naturais*.

O cultural histórico é *motivado* pelo original, pelo primitivo. Para ilustrar, podemos dizer que a fecundidade masculina pode ser colocada em situação de perigo se resumida ao trabalho de fertilização, e a fecundidade feminina exaltada

pelo “milagre” da gestação.

Bourdieu (1999) defende - nesta mesma direção – que a educação vai inculcando maneiras de ser neste corpo, o qual, pelo adestramento, torna-se apto a entrar nos *jogos sociais*. Então, o corpo e seus movimentos submetem-se a um trabalho de construção social, e homem e mulher passam a ser vistos como duas variantes (superior e inferior) da mesma fisiologia. É o trabalho de transformação dos corpos que produz *habitus* diferenciados e diferenciadores, o que significa dizer que, pelo *habitus*, o indivíduo acaba reproduzindo comportamentos condicionados à estrutura social na qual está inserido.

Tomemos como exemplo o ato sexual. De acordo com Bourdieu, esta relação seria concebida pelos homens como forma de dominação. As mulheres devem vivê-lo como experiência íntima, fortemente carregada de afetividade (o toque, a carícia, o abraço...). Ora, este trabalho de construção simbólica se completa e culmina com uma transformação profunda e duradoura dos corpos.

Observando a sociedade *cabila*, este autor (1999) nota que, do ponto de vista simbólico, a ordem masculina vai se inscrevendo por imposições silenciosas, sendo vistas nas rotinas da divisão do trabalho ou nos rituais coletivos ou individuais.

Sendo assim, regularidades da ordem física e social impõem e sugerem as medidas que retiram as mulheres das tarefas mais nobres, oferecendo-lhes tarefas mais penosas e mesquinhas, posturas curvas e flexíveis, comportamentos de docilidade e de alegria.

Dessa maneira, continua Bourdieu (1999: 39), as mulheres passam a ser submetidas a uma espécie de *confinamento simbólico* que se revela pelo uso de suas roupas, que devem dissimular o corpo, chamando-a à ordem (uso de saia, sapatos de saltos altos, bolsas etc.).

Estes aspectos aparecem em algumas ilustrações na literatura infantil. Às

mulheres destinam-se as tarefas mais longas, ingratas e minuciosas.

Como já dissemos, de acordo com esta idéia, as tarefas socialmente contempladas como inferiores, quando realizadas por homens, podem se alçar à categoria de nobres e difíceis, mas, quando delas se ocupam mulheres, serem consideradas normais, corriqueiras, menores (veja-se, por exemplo, cozinheira e chefe de cozinha, costureira e estilista, professora e professor etc.).

Bourdieu (1999: 77) completa dizendo que

a própria proteção *cavalheiresca*, além de poder conduzir a seu confinamento ou servir para justificá-lo, pode igualmente contribuir para manter as mulheres afastadas de todo contato com todos os aspectos do mundo real, para os quais elas não foram feitas.

Portanto, resumindo, esta construção social (simbólica) leva a perceber o trabalho constituído de maneira diferente *se e quando* exercido por homem ou por mulher, porque as profissões qualificadas cabem ao homem e as não qualificadas à mulher.

Para que uma mulher consiga uma posição antes ocupada por homem, deve possuir o que é exigido pelo cargo e mais a agressividade, a segurança, a autoridade, qualidades normalmente atribuídas aos homens. Isso coloca a mulher em situação delicada, pois o acesso ao poder acaba fazendo com que perca os atributos “naturais” da feminilidade. Portanto, este discurso prega que se uma mulher assim “desviada” precisar agir usando atributos femininos, vai certamente mostrar-se incapaz e inadaptada à situação.

Eis aí porque a mulher freqüentemente encontra-se num “beco sem saída”: se assume o trabalho masculino, “deixa de ser mulher”, e se não o assume, carrega um “fardo pesado”. Lembremos que tal dilema, mesmo que simbólico, implica efeitos

práticos, e mais, esta situação não pode ser diferente, pois o rearranjo dos papéis (masculino e feminino) implica novo modo de *ser homem* e novo modo de *ser mulher*.

Assim, é mais ou menos óbvio que a mulher que conhecemos na nossa representação dificilmente será mulher de comando, e o homem dificilmente alguém que se coloque em situação de igualdade com a mulher.

Colocadas estas idéias, podemos notar que, de um ponto de vista simbólico, é raro encontrarmos mulheres suficientemente livres de total dependência, pois, ao longo de sua vida, a educação as prepara para entrar no jogo por procuração (em posição exterior e subordinada) e a dedicar-se ao cuidado do homem com uma espécie de terna atenção e confiante compreensão, geradoras do profundo sentimento de segurança.

Porém, a situação atual da condição feminina tem mostrado um processo muito veloz de transformação. Os conceitos de masculino e feminino vêm se transformando ao longo do tempo por serem constituídos e instituídos pelas múltiplas instâncias e relações sociais, pelas instituições, símbolos e formas de organização social ainda marcadas pela dominação masculina.

É certo que, do ponto de vista simbólico, esta questão prevalece e uma das evidências é a questão da utilização comercial da imagem do corpo. O corpo, o belo e o erótico *comercializados* continuam sendo predominantemente atribuídos ao corpo feminino, mas ideologizado como fetiche, ou seja, passa a ser o objeto de desejo masculino trabalhado nas relações de comércio.

Por conta da socialização, o masculino torna-se predisposto a amar os jogos de poder, e, por sua vez, o feminino a amar os homens que os jogam. De acordo com esta premissa, ela dificilmente é mulher apenas, mas “santa” ou “meretriz”. Nas histórias infantis, a “santa” assume o papel de meiga, boazinha, de fada, enquanto a “meretriz” é a má, a megera, a bruxa.

Neste contexto, o princípio de divisão de trabalho continua atribuindo aos homens as tarefas nobres, e às mulheres, as funções que se situam numa espécie de prolongamento das coisas domésticas: ensino, cuidado, serviços sociais. Tais ocupações, por seu turno, não têm (ou têm pouco) valor de mercado, o que deixa as mulheres expostas ao desemprego ou à situação de um trabalho total ou parcialmente gratuito.

Encontramos ainda hoje, como diz Bourdieu, o sistema escolar, socializador por excelência, contribuindo para reproduzir as diferenças entre categorias sociais, transmitindo os pressupostos da representação patriarcal: os modos de pensar e modelos arcaicos.

Segundo Giordan e De Vecchi (apud Wortmann, 2001: 83-86), no começo da década de 80, as representações eram entendidas como

coisas existentes na cabeça dos alunos (...), de natureza estável, quaisquer que fossem as circunstâncias”, razão pela qual os estudos procuravam fazer “um inventário de informações sobre as idéias dos alunos”.

Ainda segundo eles, investigações posteriores na França, Suíça, Espanha e Itália, passaram a envolver a categorização das representações e dos obstáculos de aprendizagem, enfocando representações não mais apenas como “produtos”, mas, sobretudo como “processos” dos quais decorrem. Assim, representações passaram a ser consideradas estruturas mentais acionadas diante de certas situações-problema.

As representações são, pois, nessa vertente:

fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos

diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder apreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais (Jodelet apud Spink, 1993: 153).

Portanto, acreditava-se ser preferível à mulher assumir esta vocação de acordo com outros atributos (igualmente discursivo-ideológicos) considerados femininos, tais como a dedicação, a virtuosidade e a docilidade.

Outra justificativa para a extensão da maternidade e que influencia a representação da mulher-professora era ainda mais discriminatória, qual seja “a da solteirona abnegada, a de uma mulher que abdicava de si, entregando-se a seus alunos e alunas como se esses fossem sua família” (LOURO, 1997).

4.2 O Gênero Feminino e a Profissão Professora nas Obras Analisadas

As obras *O menino que aprendeu a ver*, *A professora de desenho e outras histórias*, *A turma da escola* e *Começar tudo de novo* falam-nos mais sobre o gênero feminino e a profissão professora.

Em primeiro lugar porque as imagens/representações das professoras vêm, de maneira mais/menos acentuada, ligadas aos atributos de docilidade, dedicação, virtuosidade. Mesmo quando essas imagens/representações não aparecem ligadas às professoras assexuadas, de óculos e roupas largas. Atributos historicamente ao feminino (dedicação, virtuosidade, docilidade, carinho) são exaltados em todos os enredos.

Em segundo lugar, essas obras, em sua maioria, reforçam também a associação professora-mãe. As personagens optam por profissões que conciliam as funções mãe, esposa e dona de casa, como em *Uma escola assim, eu quero pra mim*. Elas misturam, em suas aulas, os dois ambientes, falando para seus alunos sobre seus partos, filhos. Elas adotam atitudes maternas durante suas atividades

escolares: paciência, cuidado, zelo, carinho. Mesmo as professoras pintadas em cores ou com palavras, com atitudes mais modernas e estilo mais “sensual”, despertam em seus alunos lembranças de alguém que, como a figura de uma mãe, deles cuidou um dia.

Porém, o que fica mais marcante na leitura e análise destas obras é a imagem/representação da velha professora, severa, insensível e superada nos métodos de ensinar. E o feminino que se constrói em torno dela, é de uma mulher feia, gorda, cabelos antiquados, roupas fora de moda e ridículas. Totalmente assexuadas, sem bustos e cinturas, são caricaturalmente mostradas pelo tom agressivo de berrar, ditar ordens, humilhar os pequenos.

Reforçam esta ideologia as caricaturas de revistas, canções e narrativas diversas, nas quais as professoras se mostram severas, trajando roupas escuras discretas, sempre de óculos. São gordas ou exageradamente magras, têm os cabelos presos próximo à nuca ou aparecem ridicularizadas pelo exagero da maquiagem.

CAPÍTULO 5

IMAGENS DE PROFESSORA: UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA

Este capítulo inicia com uma reflexão sobre as imagens/representações de professora construídas no livro *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo.

A hipótese é que, tematizando a educação e tendo como personagens professores e professoras, alunos e alunas, a história da *professora maluquinha* constitui imagens/representações de professora, de escola e de prática pedagógica que, de algum modo, “oferecem a seu público um possível de táticas disponíveis no futuro.” (Certeau, 2001: 85).

O objetivo, então, é desvelar o tipo de imagem/representação que aí se constrói e quais aspectos se articulam, uma vez que, segundo Wortmann (2002: 27):

nesse trânsito por diferentes instâncias sociais ocorre um processo de naturalização dessas representações – elas deixam de ser questionadas e ganham estatuto de verdades –, ao mesmo tempo que a compreensão de que elas são criadas em um discurso culturalmente impregnado também vai sendo apagada.

Portanto, ainda conforme Wortmann (2002: 27),

examiná-las nessa literatura é apenas uma das muitas opções possíveis para discuti-las, posto que o que está representado não lhe é nem totalmente próprio, nem tampouco exclusivo.

Entendidas representações como projeções da realidade que se voltam ao

meio de onde foram retiradas, aí causando efeitos reais, a escolha do livro *Uma professora muito maluquinha* (Ziraldo, 1995), em particular, justifica-se em função da dupla interlocução que estabelece com a criança e com o adulto que atua na escola infantil, além da forte presença desta obra na instituição escolar, devido à sua grande publicidade (advinda de seu autor, figura reconhecida, legitimada e consagrada no meio literário) e da intertextualidade intencional articulada ao *best seller* *O Menino Maluquinho*.

Que a história pretende trazer um modelo escolar fica evidente, como já foi visto em capítulos anteriores, mas a intenção pedagógica contida no comportamento da *professora maluquinha* não deve ser vista como característica temática incomum em textos infantis. De fato, a literatura infantil é permeada por algumas características básicas, conforme visto anteriormente. De acordo com Lajolo e Zilberman (1984: 19):

A primeira delas dá conta do tipo de representação a que os livros procedem. Estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. (...) E essa propriedade, levada às últimas conseqüências, permite a exposição de um mundo idealizado e melhor, embora a superioridade desenhada nem sempre seja renovadora ou emancipatória. Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele.

Como demonstram as autoras, a literatura infantil contribui, ainda que de maneira velada, para com a formação da visão de mundo do pequeno leitor. A ele, o mundo é apresentado pelo olhar do autor. Porém, este mundo idealizado presente na literatura infantil pode falsear a imagem do mundo real no qual o leitor vive, fazendo com que ele seja conduzido pela adesão afetiva e/ou intelectual a inquietar-

se ou acomodar-se diante da realidade histórica.

Essa visão fica demonstrada pelo narrador/personagem (um adulto, narrando numa memória antiga algo que é do presente, uma pseudonarrativa histórica) do texto *Uma professora muito maluquinha* quando diz:

Meu Deus, quantos anos se passaram! Nós todos, seus alunos, somos hoje muito, muito mais velhos do que aquela professorinha. Estamos todos, agora, com idade bastante para ser seus avós, se ela tivesse ficado, para sempre, do jeitinho que está fotografada em nossa memória, aprisionada no tempo. (...) Mas não estamos muito certos se queremos rever nossa Professora Maluquinha. Sua presença em nossa memória, ao longo de nossas vidas, ajudou-nos a construir nossa própria felicidade. Em nossa memória, porém, ela voa pela sala, tem estrelas no lugar do olhar, tem voz e jeito de sereia, um riso solto como um vôo de ave e o vento sopra o tempo todo em seus cabelos. (p. 112-113).

Essa descrição anuncia alguém de *outro mundo*, do mundo da imaginação.

Normalmente a literatura infantil traz ilustrações e nas descrições verbais imagens de professoras severas, trajando roupas escuras e discretas, sempre de óculos, ou então caricaturais com coques enormes, saias bufantes e blusas de rendinha. Embora as professoras tradicionais nas ilustrações de Ziraldo sejam também gordas ou exageradamente magras, usem óculos e tragam cabelos presos na nuca e apareçam com vestidos escuros, compridos e bem comportados, a *professora maluquinha* é diferente.

Figura 13 As velhas professoras não entendiam nada



Vale a pena explorar um pouco mais profundamente a imagem física e psíquica da *maluquinha* e verificar suas implicações na construção do caráter persuasivo do discurso do autor. O próprio texto sugere a especificidade de seus leitores, ou melhor, leitoras:

As leitoras vão achar a professora maluquinha elegante demais para uma professorinha do interior. Bem, ela é assim na imaginação dos seus alunos, mas é preciso lembrar que ela está construída aqui, desde os penteados, os gestos, o sorriso, os olhares, com pedaços de desenhos do Alceu. Fiz muita pesquisa, andei por muitos sebos, folheando velhas revistas e espirrando, comprei figurinos da época, mas as blusas de mangas bufantes, os enchimentos nos ombros, as cinturas apertadinhas, os vastos cabelos e seus topetes são do Alceu. A professorinha permaneceu em nossa memória, não pelas blusinhas que ela usou de verdade, mas por aquelas que ela viu publicadas em O Cruzeiro e sonhou em vestir todos os dias. (p. 119)

Figura 14 A professora maluquinha



Como se vê, a imagem/representação da *professora maluquinha* de Ziraldo é

a de uma moça jovem, bonita, lúpida, sempre sorridente, paciente, tolerante, liberal; enfim, alguém que reúne as características de uma pessoa perfeita em sua maneira de ser e de posicionar-se (perfeita, é verdade, para seus alunos e alunas e não para a comunidade onde trabalha).

O que de alguma maneira passa imperceptível contradiz a imagem de modernidade e independência da maluquinha é que a *professorinha* exhibe, paradoxalmente, características compatíveis ao que a sociedade espera de uma mulher feminina, mas também algumas características não esperadas.

Como nos revela Bourdieu:

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. Delas se espera que sejam *femininas*, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas (1999: 82).

De acordo com Bourdieu, temos a figura de uma mulher que parece viver em conflito com o que a sociedade espera dela e com seus próprios sentimentos. É o que se pode perceber em algumas passagens de *Uma professora muito maluquinha*:

Tinha estrelas no lugar do olhar. Tinha voz e jeito de sereia e um vento o tempo todo nos cabelos. Seu riso era solto como um passarinho. (...) Todas as meninas quiseram ser lindas e todos os meninos quiseram crescer na mesma hora para poder casar com ela. (...) Uma certa manhã, quando acordamos para ir à aula,

sentimos que havia no ar alguma coisa diferente. (...) A professora tinha fugido com o namorado.

O paradoxo autonomia/dependência transforma-se num paradoxo sexual: a *maluquinha* mostra na sua maneira de ser características pertencentes ao masculino: ousadia, liberalidade, audácia, perspicácia, coragem. Mas, paralelamente, possui bem evidentes marcas do ser feminino: submissão, doçura, delicadeza, sensibilidade, sensualidade. Ela se submete aos desejos do boêmio, fugindo com ele, entregando-se à paixão avassaladora que a faz abandonar tudo por causa de um grande amor. Ela se submete de fato. Além disso, a *maluquinha* é objetivamente pintada como objeto de desejo.

Vejamos, agora, como surgiu a imagem dessa mulher, a professora *maluquinha*.

Ziraldo foi construindo sua personagem a partir dos desenhos de Alceu Penna (ilustrador da revista *O Cruzeiro*, nas décadas de 40 e 50), conforme o próprio autor relata em a *História da História*:

As mulheres do Brasil não deviam deixar a gente se esquecer do Alceu. Ninguém as pintou mais bonitas ou mais parecidas com a mulher que nós sonhamos que as brasileiras são: as mais leves, as mais brejeiras, as mais doces, as mais sensuais, as mais graciosas do mundo. A minha Professora Maluquinha era, sem sombra de dúvida, uma garota do Alceu (p. 118).

Essas características estão visíveis, no texto e nas ilustrações, na mulher/professora *maluquinha*: cabelos longos e esvoaçantes, lábios carnudos, corpo bem esculpido, roupas contornando sua silhueta, provocando em suas alunas o desejo inconsciente de serem iguais a ela, e, em seus alunos, o desejo de possuí-la, de crescerem e casarem-se com ela. As ilustrações mostram a ênfase no aspecto gráfico, revelando uma professora carregada desse ideal masculino de mulher, da

beleza física almejada.

Quando Ziraldo coloca as mais *leves*, as mais *sensuais*, as mais *graciosas*, deixa claro seu viés erotizante e sua intenção de explorar o belo feminino. O erotismo encontrado nesta mulher/professora é elegante, aparentemente saudável, distanciando-se do erotismo vulgar: Ziraldo consegue transmitir a sutileza do erótico. O problema é que sua criação vai além de uma professora meramente sedutora, ela é, sobretudo, competente, enquanto os estereótipos do feio (cujos traços delineiam as outras professoras da história) vêm aliados à ruindade e à incompetência. A professora antiga e tradicional, gorda, baixa, de óculos, cabelos presos e comportados, vestido sem graça, é a *rejeitada*. Assim, o autor, consciente ou inconscientemente, vincula *bom* a uma certa representação do *erótico*, liga o *bom* ao *belo*, e o *ruim* a uma imagem feminina anti-erótica. Na verdade, ao menos empiricamente, a maioria das “professorinhas” reais estão mais para a antiga, a tradicional. Ziraldo cria, assim, a imagem de que o ponto de partida para ser uma profissional bem-sucedida e competente, está no modo de ser que agrada ao homem, que corresponde às suas expectativas. Sob este prisma, não há como negar que a obra reveste-se de um machismo explícito.

Será que nossa sociedade quer e tem esse tipo de mulher? Não estaríamos ainda dominadas por valores masculinos? Se alguém analisar, cuidadosamente, o papel e a imagem de mulher predominante poderá chegar à conclusão de que, apesar de alguns avanços, ainda impera o pensamento da dominação masculina.

De acordo com Bourdieu (1999), é possível perceber que profissões como cozinheira/cozinheiro, costureira/costureiro, socialmente rotuladas como inferiores, tornam-se nobres e difíceis quando realizadas por homens. Mas, se realizadas por mulheres, passam a ser insignificantes, fáceis, triviais. Assim, em nossa cultura, ainda é possível notar diferentes configurações do trabalho, dependendo de quem o realiza: se um homem ou uma mulher. Além disso, o princípio de divisão do trabalho atribui ao homem as tarefas mais nobres, sintéticas, teóricas e, às mulheres, as mais

analíticas, práticas, ou menos prestigiadas.

A outra característica importante para a análise de *Uma professora muito maluquinha* é a intenção pedagógica. Este livro pretende ser uma proposta pedagógica, ainda que idealizada, em resposta ao pedido de professoras que solicitaram um livro sobre a arte de ler e escrever. A obra (a exemplo de tantas outras) contém uma crítica à escola “convencional”, explicitando sua recusa ao que existe na maior parte das escolas “reais”. Tal proposta pedagógica articula-se a uma certa expressão pedagógica contemporânea, pela qual a professora é a facilitadora da aprendizagem e, neste caso, incentivadora da leitura e escrita.

O livro de Ziraldo revela uma professora diferente, que encontra um jeito diferente de trabalhar com seus alunos. Era uma professora *inimaginável*, que vivia numa pequena cidade e estava sempre atenta para desenvolver atividades inovadoras e estimulantes. As velhas professoras não compreendiam por que os alunos dela mostravam-se tão envolvidos.

Por problemas com as avaliações de final de ano e, evidentemente, devido à sua inadequação, a *professorinha* não voltou a dar aulas naquela escola, tendo sido substituída por uma *doce* senhora de olhos *severos* e com uma voz de *comandante*, a qual, indignada com o mau comportamento da turma, resolveu deixá-los todos de castigo, fazendo-os escrever cem vezes, cada um, a frase *Prometo prestar atenção nas lições e não ficar me distraíndo na hora da aula*. A nova professora se espanta com a capacidade de ler, escrever, fazer e pensar que a turma mostra. Em pouquíssimo tempo, as crianças copiam o texto dado como castigo, revelando a efetiva aprendizagem que tiveram com a *professora maluquinha*.

A *maluquinha*, por sua vez, impossibilitada de trabalhar na escola, resolve dar aulas de reforço em sua casa e, naturalmente, tem todos seus antigos alunos de volta. No entanto, não fica por muito tempo nesta atividade. Um dia, apaixonada, foge com o namorado e fica na memória de seus alunos como professora inesquecível. Se permanecesse, tornar-se-ia real e o encanto quebra-se-ia.

A concepção que a *maluquinha* tinha sobre seu trabalho, muitas vezes, escandalizava o corpo docente e também a direção da escola. Seu comportamento causava impacto, não sendo compatível com o comportamento do grupo de profissionais ao qual pertencia, daí o fato de ser sempre “malvista”, sendo considerada *liberal* e *anarquista*. Suas aulas eram movimentadas, provocando grande alegria e risos nos seus alunos, que acabavam ouvindo bronca da diretora: *Vocês estão prejudicando as outras classes*. Ou ainda: *Vamos parar com essa felicidade aí!*

O *barulho na sala*, o *riso* e a *alegria* permeavam o trabalho da *maluquinha*, fazendo dela uma boa professora, e a diretora que quer limitar o que é bom torna-se má. A classe é barulhenta, agitada, cheia de vida e, na óptica da direção, isso perturbava e prejudicava o andamento normal da escola. A hora do lanche, habitualmente esperada por todas as turmas, visto ser o momento da descontração, brincadeiras e diversão, não tinha este significado para os alunos da *maluquinha*, que queriam retornar rapidamente à sala, não por imposição ou exigência da professora, mas movidos por vontade própria, pela curiosidade em saber qual seria a próxima atividade.

A *maluquinha*, na sua prática, causava espanto nas outras professoras:

As velhas professoras não entendiam nada. “Os alunos dela acham melhor ficar na sala de aula do que brincar no recreio.” E repetiam: “esta menina é mesmo muito maluquinha.” (p. 38).

Este trecho revela como o autor constrói a idéia de que a escola é chata e que os professores têm consciência disso. Ziraldo revela que ser *maluquinha* é adotar um método que *vai de encontro* e não *ao encontro* dos procedimentos adotados pelas professoras tradicionais.

O trabalho pedagógico da *professora maluquinha* era permeado por bilhetes deixados na lousa e que, aos poucos, eram lidos pelos recém-alfabetizados; seus

trabalhos utilizavam jornais e revistas, instigando o exercício da leitura; havia a leitura de contos, poemas e histórias envolventes vivenciadas e dramatizadas, levando os alunos a se transportarem para diversos lugares do mundo, e tudo sempre dava certo. Aqui, o autor explicita e sugere uma metodologia do ensino da leitura/escrita. Numa reunião de professores, a *maluquinha* fez um discurso:

O homem nasce com visão, audição, olfato, tato e gustação. Mas não nasce completo. Falta a ele a capacidade de ler e escrever como quem fala e escuta. É a professora que como um Deus – acrescenta ao homem este sentido que o completa. Tenho dito (p. 76).

Neste trecho, vemos a auto-imagem que a professora pode construir de si e a imagem que a sociedade pode construir dela.

De acordo com Alves (1984: 42):

o educador fala às pessoas e assim constrói as teias que tornam possível o mundo humano. Discurso que faz um mundo. Mas esta construção (que pode também ser demolição) depende da capacidade do educador de usar os símbolos que circulam entre as pessoas comuns.

A *professora maluquinha* faz um discurso sutil, sem acusar e acaba convencendo pela persuasão. Mesmo assim, diante de tal discurso, é expulsa da comunidade escolar.

Desse modo, pelo discurso que Ziraldo vai tecendo em sua obra, podemos perceber o “conflito” entre a postura das diferentes professoras. Contra aquelas que acreditam ser a educação a domesticação do corpo e que, portanto, o “bom” professor deve ser o gerente de produção, controlador de qualidade e especialista, temos a imagem da outra, a da *maluquinha*, que tem coragem de expor seus sonhos

e convicções, trazendo a idealização externa das novas propostas pedagógicas de uma nova escola. Assim, ela é a professora que incomoda e que por isso é expulsa da comunidade escolar.

Esta é a história. Cabem agora algumas perguntas. Apresentando tantos aspectos positivos em seu trabalho e modo de ser, por que a professora era vista como *maluquinha*?

O contexto escolar apresentado por Ziraldo remete-nos à representação de uma escola cujo ambiente é castrador, pouco propício ao desenvolvimento de um ser criativo e de professores que “alimentam a chama” dessa escola. Maluquinha representa a tentativa de inverter essa situação, propondo um trabalho de desenvolvimento global de seus alunos. Esta escola retrógrada seria a da década de 40/50, cujos resquícios encontramos ainda hoje em muitas escolas.

Mas, afinal, o que é ser *maluquinha*?

Neste contexto, ser *maluquinha* significa ser capaz de transgredir os padrões estabelecidos pela escola e comunidade. Percebemos que, pela incompatibilidade de seu jeito de ser e de viver, foi excluída pela escola e acaba desaparecendo com o namorado, deixando seus queridos alunos apenas com as boas lembranças dos dias vividos. Mas a *maluquinha* não morreu para sempre. Sua semente permanece, a semente da “boa” insubordinação. De um lado, o desfecho da história pode parecer trágico: ela é expulsa da escola. Mas de outro, é romântico: ela foge com o namorado, rompendo mais uma vez com os valores prezados pela sociedade. Contudo, transforma-se num símbolo cultural forte para seus alunos (neste sentido ela cumpre um papel muito semelhante ao do professor protagonista de a *Sociedade dos poetas mortos*). Mas, o que é ser *maluco*?

O dicionário Aurélio (1995: 410), lista seis acepções: 1. Diz-se de alienado mental; doido; louco; idiota. 2. Que age como se fosse doido; tonto; zozzo. 3. Tolo. 4. Diz-se do indivíduo doidivana, estouvado. 5. Extravagante, excêntrico, esquisito.

6. Absurdo, desarrazoado. Para as outras professoras da escola da *maluquinha*, ela seria enquadrada na acepção *extravagante* e *esquisita* pelo fato de sua proposta não seguir os modelos convencionais e ir além dos padrões vistos e aceitos como normais. Talvez para uma ou outra mais condescendente se aplicasse a acepção de *doidivana*, *estouvada*. Para as mais rigorosas ela seria *desarrazoada*. Entretanto, fica difícil imaginar alguém que a visse como alienada, zozona, louca e idiota (acepções 1, 2 e 3).

Essa *maluquinha* criada por Ziraldo nega a idéia de maluco real, por exemplo daquele maluco desajustado, cantado por Raul Seixas em *Maluco Beleza*. Ziraldo acrescenta à sua professora maluca o sufixo *inha*, infantilizando-a e transformando-a numa pseudomaluca. Fazendo-a *maluquinha*, o autor afasta a idéia de doida, e faz dela algo desejável, ou pelo menos aceitável, além do que, *inha* conota um tom carinhoso, afetivo.

É exatamente essa leitura positiva de *maluquinha* que permite dizer que a professora constrói a imagem de uma nova pedagogia, que muitas professoras desejam e querem ser na sua beleza, romance, auto-estima. Na sua competência. Que agem pelo impulso, pelos desejos e sentimentos, contra os valores e comportamentos impostos pela sociedade.

O efeito de *Uma professora muito maluquinha* é maior à medida que explicita atividades que incorporam estas características da nova pedagogia no que toca à leitura e à escrita. Embaralhar os nomes dos alunos e pedir para organizá-los na ordem alfabética, visando ao uso do dicionário e de catálogos; trabalhos em grupos diversificados, formados de maneiras diversas: meninos/meninas, louros/morenos, magros/gordos, bonitos/feios; forca; procurar em revistas coisas começadas com determinada letra; achar a rima da palavra dada; caça-palavras em anúncios, cartazes, revistas; ler frases; ouvir histórias de romances; aula-passeio; textos na *máquina de ler* (bobina de papel de embrulho com textos escritos); concurso de poesia, redação, voz mais grossa, melhor desenhista e assim por diante.

Ziraldo, por meio deste livro, traz, ainda que nas entrelinhas, um instrumento que pode contribuir ou não para a formação da professora que trabalha com leitura e escrita: “a projeção de uma utopia e a expressão simbólica de vivências interiores do leitor” (Lajolo e Zilberman, 1984: 20). Tudo dependerá da capacidade crítica e da postura da professora leitora.

O livro baseia-se num projeto social da professora ideal (construtivista), atuante na nova pedagogia, explicitando certa ambigüidade, pois nós – professoras – lemos e nos entusiasmos.

Mas, conscientes, não podemos negar ser um livro que contém estereótipos. *Uma professora muito maluquinha*, ainda que em visão bem humorada e poética, traz imagem/representação de professora estereotipada e, enquanto tal, não deve se tornar um fantasma a aterrorizar o cotidiano de milhares de professoras que podem entrar em crise por não conseguirem ser iguais a ela.

CONCLUSÃO

Este trabalho versou sobre imagens da professora na literatura infantil.

Fazendo um recorte da vasta produção de textos na literatura infantil, enfocamos apenas os que tematizam a escola, mais especialmente a figura da professora, analisando as representações/imagens construídas, para, a partir destas imagens/representações, mediante a análise dos livros selecionados a partir das categorias estabelecidas anteriormente, chegar aos estereótipos de professora e simulações do próprio processo pedagógico, por meio de comportamentos, posturas, didáticas, enfim, maneiras de ser das personagens, construídas, idealizadas pelos autores.

Na verdade, a literatura infantil registra, de alguma maneira, aspectos do cotidiano e, como todo registro, carrega consigo traços da realidade. Assim, à medida que nomeia e descreve, constrói um fenômeno, uma representação, uma imagem.

Como defende Hall (apud Wortmann, 2002), a representação consiste em se utilizar de objetos materiais para causar certos efeitos, embora os resultados (significados) dependam não diretamente da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica, contida, em última instância, em um determinado conceito, palavra, som, imagem. Ou seja, determinado objeto material funciona como linguagem e signo desde que carregue e gere algum efeito de sentido.

Vista por este ângulo analítico, alunos, alunas e professoras são imagens/representações criadas e interpretadas pelos autores que, em última instância, buscam o sucesso editorial. Por outro, no pólo da recepção, leitores e leitoras que muitas vezes aplicam no seu cotidiano e na sua prática docente muitas das lições que os livros de literatura infantil constroem, acreditando no que elas trazem de real.

Destacamos, quanto ao enredo, três importantes características da literatura infantil: o caráter reducionista, a presença da criança como protagonista e a intenção pedagógica, que fazem do referido gênero um objeto privilegiado de análise, tendo em vista sua vocação para atingir o grande público e, em especial, os atores da instituição escolar.

Os livros aqui analisados utilizam-se de palavras e ilustrações que podem reforçar o verbal ou contradizê-lo (como, por exemplo, em *Miguel*). Porém, nestas obras examinadas, é significativa a presença e a força da palavra escrita.

Neste sentido, este tipo de obra literária revela uma dupla faceta utilitária: constitui-se instrumento valioso de interpretação da realidade, de um lado, porque transita do senso comum social (partilhado por autores e ilustradores, por exemplo) ao público infantil e adulto leitor, levando a este a visão de como um cidadão-autor não pertencente à escola a analisa e a interpreta, e de outro, permite que este público tenda a se identificar com as personagens, seus dramas e alegrias, aí buscando lições para aplicá-las ao cotidiano de suas vidas na sociedade e na escola. Ou seja, a literatura infantil, neste caso, funciona como um “espelho” da instituição escolar que permite aos próprios atores escolares se verem, devido à incapacidade de – cercados por seus muros – examinar a situação com saudável rigor.

Decorre disso que a literatura infantil não somente representa algo (uma história criada, habitada por personagens fictícias que se movem em ambientes inventados) para alguém, mas ganha a liberdade de fazê-lo segundo alguma forma de ideologia, que ora sanciona positivamente certos comportamentos, posturas e crenças, ora os reprovava, confrontando o mau e o bom, o belo e o feio, o velho e o novo, e assim por diante, ao sabor da cosmovisão de cada autor, que ainda tem sua voz autorizada, como diz Foucault, e chancelada pela sociedade para denunciar, criticar e propor utopias.

Consideramos relevante o fato de a leitura e interpretação dos enredos,

conceitos e informações veiculados pelas histórias contribuir para ampliar a visão de mundo da criança leitora. O mundo da fábula infantil, idealizado pelo olhar do autor, pode – de algum modo – reproduzir ou falsear a imagem do mundo real apreendida pelo pequeno leitor, movendo-o afetiva e/ou intelectualmente a se acomodar diante da realidade ou a criticá-la e a mudá-la.

O trabalho mostrou-nos, ainda, a discriminação contra o sexo feminino. Realmente, ao longo da história da civilização humana, aqui e ali, no Brasil e em outras partes do mundo, assistiu-se (e ainda assiste-se em muitos locais) a uma discriminação contra as mulheres, julgadas seres inferiores e submissas ao homem, razão pela qual o mesmo trabalho, se exercido por uma mulher, é sempre considerado inferior, tendo a ideologia vigente cuidado de ligar a docência aos atributos da domesticidade e da maternidade, reforçando estereótipos e a segregação sexual feminina. Logo, o magistério, sobretudo o das séries iniciais, passou a ser, pela óptica dos homens, extensão da maternidade. Assim consolidada pela repetição e opressão, esta ideologia do senso comum decretou que cuidar de criança e educar seria missão feminina, associando-se, por esta “lógica”, as funções de *mãe/professora* ao lar e à escola. Muitas das obras analisadas reforçaram esta imagem/representação, mesmo quando buscavam questioná-las.

O contexto escolar apresentado de diversas maneiras nos diferentes enredos de que nos ocupamos remetem-nos também à imagem/representação de escolas castradoras, indispostas contra o novo, refratárias a mudanças, e por estas razões, pouco propícias ao desenvolvimento de pessoas e professores criativos que consigam reverter a situação, propor e desenvolver um trabalho novo, fecundo, produtivo.

Estas imagens/representações de escola espelham/refletem um sutil azedume de certos autores contra um tipo de instituição escolar retrógrada, vigente na década de 40/50, ainda hoje encontrada em muitos lugares do nosso país, e chancelada por boa parte da sociedade.

Porém há ilhas tanto de resistência contra a burocracia perniciosa e castradora, quanto de inovação. Lembremos, por exemplo, da *maluquinha* do Ziraldo, símbolo da novidade, ousadia, renovação, mudança. Devemos louvar sua insubordinação como exemplo de busca a utopias, que nos mova rumo a transformações por que devemos ou deveríamos – nós e a nossa escola – passar. De fato, a *maluquinha* do Ziraldo ousou transgredir os padrões estabelecidos pela escola e comunidade tradicionais, razão pela qual, incompreendida por sua maneira de ser e viver, acabou por ser expulsa e fugiu – romanticamente – com o namorado, deixando somente boas lembranças de sua beleza e didática inovadora. Outros livros também nos mostraram imagens/representações de professoras “modernas”, sedutoras, felizes e ousadas, compondo e sugerindo outros tempos mais modernos.

De alguma maneira, nossa abordagem pautou-se pelos pressupostos da História Cultural de Chartier porque as imagens/representações de professoras produzidas na literatura infantil ganham um enfoque social e cultural, na medida em que medeiam, via representação (verbal e visual), o acesso ao mundo representado. Tais direção e intencionalidade culturais, preconizadas pelo estudioso, fazem da fábula infantil valioso instrumento de mediação entre a obra e sua interpretação (ressignificada), permitindo não apenas recriar – pelas vias da representação – o objeto ausente, como também provocar – pelas vias da interpretação/aplicação – efeitos reais.

No processo de seleção das obras aqui examinadas, reunimos vinte e três catálogos de editoras, na busca de histórias que tivessem professora ou professor como personagens, atuando em ambientes escolares. A partir deste material, resenhas e informações dos catálogos, selecionamos trinta livros cujos enredos se passam em escolas e cuja personagem central seja a professora.

O resultado disso é que pudemos observar, por diferentes ângulos, um confronto entre opostos.

Ora é a professora gorda, feia, carrancuda e autoritária que provoca medo,

angústia, raiva, terror e más lembranças em seus alunos e alunas. Ora, por outro lado, é a professora terna, amiga, linda, meiga, boazinha, compreensiva, que se move com leveza por entre seus alunos, cumprindo sua missão com eficiência e doçura.

Às primeiras se contrapõem as segundas, ambas ora se batendo no espaço comum de escolas reacionárias e conservadoras, ora separadas cada qual em sua escola, caso em que, agora, são as escolas que se batem: a boa, nova, inovadora, incentivadora, criativa de um lado, contra a má, a velha, a tradicional, a castradora do outro.

Em um e em outro caso, o discurso verbal-visual da literatura infantil extrapola os limites destas escolas e personagens fictícias, e projeta-se à sociedade, para aí difundir uma “moral” extraída do mundo observado pelo autor e por seu engenho recriado.

Nas obras analisadas, apesar dos estereótipos reducionistas e de uma certa tendência do “produto-livro” que visa satisfazer o “consumo”, privilegia-se uma certa concepção de mundo, educação e ensino-aprendizagem que valoriza o novo e o diferente, sugerindo propostas pedagógicas e mostrando modelos de alunas e professoras a imitar e a esquecer.

A natureza deste discurso tende a estereotipar escolas desejadas (ideais) e escolas indesejadas, bons e maus métodos de ensino, boas e más professoras, alunos diligentes e negligentes e assim por diante, mas, muitas vezes, provoca, pelo exagero e ridicularização, a ira ou a aprovação do leitor, convidando-o, em um e em outro caso, à reflexão e à mudança de seus hábitos.

Tudo isso se dá, porém, não por vias de discurso científico e acadêmico, mas por meio de um discurso leve, solto, prazeroso, que traz à mostra posturas e comportamentos vividos pelas personagens, seduzindo ou afastando os leitores, induzindo-os à identificação pela semelhança ou à rejeição pela diferença.

Em ambos os casos, nos enredos construídos que tratam os modos peculiares à escola e ao cotidiano das personagens, a possibilidade de significação e apropriação múltiplas de diferentes leitores e leitoras ligadas ao ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA

1 Bibliografia citada

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. J., JÚNIOR, J. R. S. e OLIVEIRA, R. N. S. (org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

ANDRADE, Ludmila Thomé. *Imagens de professor-leitor no discurso da produção universitária lingüística*. In: MARINHO, Marildes (org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 10.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1997a.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A criança não é tola. In: PAULINO, Graça (org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997b.

_____. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B. e MACHADO, Maria Zélia V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ e BARZOTTO, Valdir Heitor. Promoção x Mitificação da Leitura. Em *Dia: Leitura e Crítica*, n.3, ago. 1998. Disponível em <<http://www.alb.com.br/EmDia/Textos/Corpo1.htm>>. Acesso em: 20 set. 2002.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B. e MACHADO, Maria Zélia V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- _____. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4.ed. São Paulo: USP, 1995.
- CRUZ E SOUZA. Saudação. In: *Poesia completa*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.
- FIDALGO, Edelweis Ricci. *A construção da imagem do professor no cinema hollywoodiano*. Campinas: FE/UNICAMP, 2002. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 28.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Professora sim tia não: cartas a quem gosta de ensinar*. 9.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- GIORDAN e DE VECHI, Gérard *apud* WORTMANN, Maria Lúcia. O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais. In: *Pro-Posições*, v.

12, n. 1 (34), mar.2001.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1988.

HALL apud WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JODELET, Denise apud SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

KLEIN, L. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. 1996. Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/faced geerge/Public.html](http://www.ufrgs.br/faced/geerge/Public.html)>. Acesso em: 12 de setembro de 2002.

_____. Nas redes do conceito de gênero. 1997. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced geerge/Public.html>>. Acesso em: 12 de setembro de 2002.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. 1997

PERROTTI, Edmir. *Confinamento Cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Ática, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SCLYAR, Moacir. Palestra no Congresso de Leitura do Brasil, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Lilian Lopes Martin. *A revista Leitura: Teoria e Prática e o professor – um leitor em formação*. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B. e MACHADO, Maria Zélia V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WORTMANN, Maria Lúcia. *Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências na literatura infanto-juvenil*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZILBERMAN, Regina e BORDINI, Maria da Glória. *Guia de leitura para alunos de 1º e 2º Graus*. 4.ed. São Paulo: Cortez, Porto Alegre: INEP, MEC, CPL, PUCRS, 1989.

_____, Regina. *Leituras sobre o professor: o que diz a literatura brasileira*. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar – espaços e percursos de leitura*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2001.

2 Bibliografia de Apoio

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70, 1974.

BELINKY, Tatiana et al. *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *O "Relatório Pinotti" e a doença de Tancredo: medicina e discurso*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. *Leitor interdito*. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa*

- entre os séculos XIV e XVIII*. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 16.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.
- DOWLING, Colette. *Complexo de Cinderela*. 18.ed. São Paulo: Melhoramentos.
- ECO, Umberto e BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARCIA, Edson Gabriel. *A Leitura na Escola de 1º Grau*. São Paulo: Loyola, 1988.
- GIANNI, Rodari. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- JESUALDO. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e Abusos da Literatura na Escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, Papyrus, 1997.
- ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César e outros. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 7.ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária,

1976.

PRADO, Jason e CONDINI, Paulo. *A Formação do Leitor. Pontos de Vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

POSTIC, Marcel. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, Mercado das Letras, ALB, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. *Literatura e Pedagogia. Ponto e Contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

3 Livros de Literatura Infantil Coletados para Análise

ABRAMOVICH, Fanny. *Começar tudo de novo*. 5. ed. São Paulo: Global, 1999, 46 p.

ALBERGARIA, Lino. *Maria Poliana*. Belo Horizonte: Formato, 1997a, 71 p.

_____. *Coração conta diferente*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997b, 24 p.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *O caderno de perguntas de Rebeca*. São Paulo: Atual, 1995, 65 p.

BAGNO, Marcos. *A barca de Zoé*. Belo Horizonte: Formato, 1994, 45 p.

BOSETTI, Élisabeth e GOULFIER, Simone. *Que horas são?* 2. ed. Tradução de Monica Stahel e Irami B. Silva. São Paulo: Scipione, 1994, 32 p.

BRADMAN, Tony. *Miguel*. Tradução de Regina de Veiga Pereira. Rio de Janeiro:

Salamandra, 1990, 28 p.

CARVALHO, Ana Cecília e REIS, Robinson Damasceno dos. *O Ourives Sapador do Pólo Norte*. Belo Horizonte: Formato, 1995, 68 p.

CHAVES, Ilduina Mont'Alverne; CASTRO Sylvia de e COZZI, Tânia. *A turma da escola*. 3. ed. Rio e Janeiro: José Olympio, 1997, 23 p.

COELHO, Marcelo. *A professora de desenho e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995, 47 p.

JOSÉ, Elias. *Uma escola assim, eu quero pra mim*. 7. ed. São Paulo: FTD, 1999, 27 p.

LIMA, Edy. *A escola nossa de cada dia*. São Paulo: Scipione, 1996, 23 p.

MARTINS, Cláudio. *Um passeio pela escola*. Belo Horizonte: Formato, 1998, 23 p.

PENNAC, Daniel. *Kamô e a idéia do século*. 4. ed. Tradução de Dau Bastos. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994, 94 p.

PENTEADO, Maria Heloísa. *A professora Jacira Pernilonga*. São Paulo: Scipione, 1990, 128 p.

PINSKY, Mirna. *Fazendo nada*. São Paulo: Scipione, 1997, 23 p.

REYES, Yolanda. *Frida*. Tradução de Ruth Rocha. São Paulo: FTD, 1996, 31 p.

_____. *Terça-feira: 5ª aula*. Tradução de Ruth Rocha. São Paulo: FTD, 1997a, 29 p.

_____. *Terminantemente proibido*. Tradução de Luiz Antonio Aguiar. São Paulo: FTD, 1997b, 31 p.

_____. *A pior hora do dia*. 2. ed. Tradução de Ruth Rocha. São Paulo: FTD, 1998, 29 p.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*. 41. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1976, 60 p.

_____. *O menino que aprendeu a ver*. 2. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998, 35 p.

_____. *A escolinha do mar*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999, 40 p.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. *E foram felizes para sempre*. Belo Horizonte: RHJ, 1989, 16 p.

ROUER, Béatrice. *Cata-piolho*. 3. ed. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Scipione, 1998, 28 p.

_____. *Sou péssima em matemática*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Scipione, 1999a, 28 p.

_____. *O filho da professora*. 3. ed. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Scipione, 1999b, 28 p.

THIBERT, Colin. *Volta às aulas*. 3. ed. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Scipione, 1996, 29 p.

ZATZ, Lia. *Galileu leu*. 8. ed. Belo Horizonte: Lê, 1998, 27 p.

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995, 117 p.

_____. *Tia nota dez*. São Paulo: Melhoramentos, 1996, 23 p.

ANEXOS

ANEXO I

CATÁLOGOS CONSULTADOS

1. Agir, 1998 / 1999, Rio de Janeiro
2. Ática, 1999, São Paulo
3. Atual, 1999, São Paulo
4. Braga, 1999, São Paulo
5. Brinque-Book, São Paulo
6. Companhia das Letrinhas, 1999, São Paulo
7. Compor, Belo Horizonte
8. Ediouro, 1999, Rio de Janeiro
9. Expressão, 1999, Belo Horizonte
10. Formato, 1999, Belo Horizonte
11. FTD, 1999, São Paulo
12. Global, 1999, São Paulo
13. José Olympio, Rio Janeiro
14. Lê, 1999 / 2000, Belo Horizonte
15. Leitura, 1999, Belo Horizonte
16. Melhoramentos, São Paulo
17. Moderna, 1º semestre de 1999, São Paulo
18. Paulus, 1998, São Paulo
19. Quinteto Editorial, 1999, São Paulo
20. RHJ, 1999, Belo Horizonte
21. Salamandra, 1997 / 1998, São Paulo
22. Scipione, 1999, São Paulo
23. Verbo, 1998 / 1999, São Paulo

ANEXO II

DADOS SOBRE A AMOSTRA ENCONTRADA NOS CATÁLOGOS

LIVRO 1

Livro:	A barca de Zoé	
Autor:	Marcos Bagno	
Ilustrador:	Nelson Cruz	
Editora:	Formato	Cidade: Belo Horizonte
Ano:	1994	pp. 45

Sinopse do catálogo: A professora de Zoé pede aos alunos uma redação com o título Zoológico. Percebe que naquela turma de crianças pobres quase ninguém conhece um, e propõe que escrevam sobre bichos. Zoé vai com a mãe, lavadeira, até o rio onde ela e outras mulheres lavam roupas. Lá, a menina acompanha as conversas das lavadeiras, recheadas de expressões populares construídas com nomes de bichos, como “dar nome aos bois”, “dar com os burros n’água”, “a vaca vai pro brejo”, “cair feito patinho” e muitas outras. A mãe lhe explica o significado dessas expressões, e a menina usa todas para escrever sua originalíssima redação.

Resenha após leitura: Zoé é uma menina da cor de café e tem 8 anos. É filha de seu Zacarias e de dona Zilá. Seus irmãos são: Zenóbio, Zulema, Zulmira e Zuleica. Zoé ajuda a mãe, que é lavadeira, a cuidar das roupas da casa e também das freguesas. Eles vivem na cidade de Santa Genoveva do Didadó, no Espírito Santo. Seu Zacarias é pedreiro, Zulema é operária, Zulmira é balconista e Zenóbio só estuda. Zoé acompanha a mãe até o rio porque tem dó dela. Um dia ela quer dar uma máquina de lavar para dona Zilá, assim ela não terá tanto trabalho. No meio do caminho Zoé lembrou-se que a professora pediu para que as crianças escrevessem a redação Um dia no zoológico. Zoé não tinha a menor idéia do que era um zoológico mas não teve coragem de perguntar o que era. Um menino que também

não sabia, perguntou e quando tia Augusta ia explicar a Marizete pediu para responder. Aí Zoé ficou sabendo o que era um zoológico. A professora percebeu que as crianças não sabiam o que era um zoológico porque naquela cidade não havia um, só na capital e aquelas crianças nunca tinham ido à capital, eram muito pobres. Resolveu pedir para que escrevessem qualquer história sobre bicho: Pode ser verdadeira ou inventada. Quinze linhas. Letra bem legível. Cuidado com os parágrafos. Atenção à pontuação. Zoé queria escrever uma redação bem comprida com palavras bem difíceis.

Lembrou-se da história da Arca de Noé. Mas pensando melhor viu que não se lembrava direito da tal história. Foi aí que começou a ouvir algumas expressões como: dar nome aos bois, dar com os burros n'água, a vaca vai pro brejo, caiu feito um patinho, a cavalo dado não se olha o dente, andar com a pulga atrás da orelha, cabeça de bagre, língua de cobra, comigo ele não canta de galo, vou dizer cobras e lagartos, pôs o carro na frente dos bois, quem paga o pato sou eu, ser burro de carga, tirar o cavalinho da chuva, mamar na gata eles não querem, na hora da onça beber água, vivem feito dois pombinhos, vivem feito cão e gato, fazendo disso um bicho de sete cabeças, ir pentear macaco, quando o gato sai de casa os ratos fazem a festa, o mar não está pra peixe, ficar uma arara, cutucar a onça com vara curta, cara de peixe morto, vaidoso deito pavão, em rio de piranha jacaré nada de costas, comprar gato por lebre, lobo em pele de cordeiro, engolindo sapo, psiu boca de siri, pode me chamar de coruja, conheço bem o meu gado, espírito de porco, fazendo uma vaquinha, anda cega feito uma toupeira, me sinto um peixe fora d'água,... Zoé foi ficando cada vez mais espantada até que pediu explicação para a mãe. Dona Zilá explicou algumas expressões, o pai explicou outras. Zoé achou muito divertido e começou a escrever sua redação - A arca de Zoé - usando as expressões que aprendera.

LIVRO 2

Livro:	A escolinha do mar	
Autora:	Ruth Rocha	
Ilustradora:	Helena Alexandrino	
Editora:	Ática	Cidade: São Paulo
Ano:	1999 – 6ª Edição	pp. 40

Sinopse do catálogo: Na escola de dona Ostra, as aulas são diferentes. O doutor Camaleão ensina que minhoca com anzol não é comida pra peixe inteligente.

Resenha após leitura: Dona Ostra é a dona da escola. O dr. Camarão dá aulas aos peixinhos menores e ensina que peixe inteligente não come minhoca com anzol dentro. O peixe-elétrico ensina a fazer foguetes para ir à Terra. O maestro Villa-Peixes ensina lindas canções. Os alunos não são só os peixes, há também estrela-do-mar que é a primeira aluna de balé, a lula que é a primeira em caligrafia, o siri-patola que não consegue acompanhar a aula de ginástica porque anda de lado. Tem alunos que não são bem comportados e o dr. Camarão reclama: *Estes meninos estão ficando marotos, fazem estripulias nas minhas barbas!* Dona Ostra é professora moderna leva seus alunos para uma excursão. As mães foram se despedir dos filhos e fizeram muitas recomendações: *não chegue na beira do mar, cuidado com as gaivotas, não chegue perto do peixe-elétrico...* Durante a excursão eles aprenderam muito. Aprenderam que a baleia é aparentada do homem por isso amamenta seus filhotes, viram peixes-voadores, golfinhos, tubarões. Tubaronete, um tubarão mal-educado, porque não ia à escola, ouviu dona Ostra e seus alunos cantando e começou a caçoar de todos. Dona Ostra ficou muito aborrecida e lhe disse que se quisesse ficar tinha que se comportar direitinho. Tubaronete avançou em dona Ostra, arrancou-lhe a pérola e fugiu. Ela começou a chorar. Peixoto, um pequeno peixe valente disse que ia ao castelo de Tubaronete buscar a pérola. Dona Ostra ficou desesperada porque ficou com medo. Peixoto foi até lá, bateu na porta e uma enguia uniformizada abriu a porta e disse que não tinha tempo a perder. Peixoto rodeou a casa e entrou pela janela da sal onde o Barão e Tubaronete estavam jantando. Peixoto foi explicando que tinha contas a acertar com Tubaronete

e pediu a pérola. Ele disse que iria devolvê-la.

O Barão ficou furioso e falou que Tubaronete estava envergonhando a família e que iria dar-lhe um castigo. Peixoto disse que ele era assim porque não ia à escola. No ano seguinte Tubaronete foi matriculado na escola de dona Ostra. Agora Tubaronete é um dos alunos mais aplicados. Ele e Peixoto ficaram bons amigos e combinaram que quando se formarem vão abrir uma agência de turismo para fazerem excursões pelo mar.

LIVRO 3

Livro:	A escola nossa de cada dia	
Autora:	Edy Lima	
Ilustradora:	Mariângela Haddad	
Editora:	Scipione	Cidade: São Paulo
Ano:	1996	pp. 23

Sinopse do catálogo: De maneira divertida, a visão que as crianças têm sobre o que é escola e sobre como é o mundo de quem ensina.

Resenha após leitura: O narrador começa dizendo que se não fosse a escola seríamos analfabetos porque lá é o lugar de aprender a ler, a escrever, a contar, a cantar. Na escola a professora ensina as lições e aprendem aqueles que prestam atenção. A maior alegria no início do ano é rever os colegas. Às vezes tem uma professora, às vezes tem vários professores. Tem aulas de esportes, de música, de teatro. Existe um mundo mágico que é o dos livros que ficam na biblioteca. Quando se lê *é ao mesmo tempo ator, diretor, cenógrafo e ainda inventa um pouco, quer dizer, é também autor*. Coisa interessante na escola é que as pessoas que lá trabalham sabem o nome dos alunos e tudo sobre a vida de cada aluno, por isso a escola é chamada de segunda casa. Quando as crianças são pequenas as atendentes fazem de tudo para que elas não chorem, mas quando crescem, não dão folga. Ele prefere que a professora seja *uma fada boa, capaz de transformar meninos e meninas em alunos estudiosos sem que isso seja muito difícil para as crianças*. Na escola vale sempre o que a professora decide, como se fosse um juiz de futebol. Na escola, a melhor hora é a do recreio. Por causa da escola temos férias e por causa das férias temos a volta às aulas.

LIVRO 4

Livro:	A pior hora do dia		
Autora:	Yolanda Reys / Tradução: Ruth Rocha		
Ilustradora:	Olga Cuéllar		
Editora:	FTD	Cidade:	São Paulo
Ano:	1998 – 2ª Edição	pp.	29

Sinopse do catálogo: Domingo, seis em ponto da tarde, a pior hora do dia, e João Guilherme ainda não havia feito as lições do colégio. Segunda, seis da manhã, a pior hora do dia, e João, com as lições ainda por fazer, se atrasa para a escola. A mãe, furiosa teve de levá-lo. A porta da classe estava fechada. Dentro, tudo quieto. João criou coragem, abriu a porta e, suspense... não tinha aula!

Resenha após leitura: Esta história se desenrola em torno de João Guilherme. Para ele, Domingo seis horas da tarde era a pior hora do dia porque ainda não tinha feito a lição. Na sexta foi andar de bicicleta, faria no sábado. No sábado foi fazer compras com a avó, faria depois. Depois foi no aniversário da Sílvia, faria no domingo. No domingo acordou tarde, enrolou o dia todo e não fez. Agora era tarde e já estava com um nó no estômago. Para distrair-se foi assistir à TV. Resolveu que no dia seguinte pediria explicação ao André, para se prevenir caso fosse chamado na lousa. Dormiu.

Segunda-feira, seis da manhã, a pior hora do dia. O despertador tocou e ele deveria levantar. Demorou para levantar e acabou perdendo o ônibus que o levaria até a escola. A mãe, brava, resolve levá-lo à escola. No caminho, o carro pára. A mãe tenta novamente ligar o carro e conseguem seguir para a escola. João Guilherme estava torcendo para que não haja aula. Chegaram, estava tudo no maior silêncio, as portas estavam fechadas. Ele chegou a pensar que era dia de prova surpresa de matemática. Reúne sua valentia e abre a porta. Não tinha aula.

Tinha toda segunda-feira pela frente.

LIVRO 5

Livro:	A professora de desenho e outras histórias		
Autor:	Marcelo Coelho		
Ilustrador:	Luiz Maia		
Editora:	Companhia das Letrinhas	Cidade:	São Paulo
Ano:	1995	pp.	47
Altamente recomendável pela FNLIJ			

Sinopse do catálogo: Um autor que tem alergia a fábulas e se irrita com bichos falantes escreve lembranças da infância: a coleguinha Helena tinha cabelo vermelho, o professor de ciências dava bronca em Robertão, a professora Lucinha um dia quis apresentar o namorado aos alunos. São situações semelhantes àquelas que toda criança vive na escola.

Resenha após leitura: O autor narrador conta sobre sua vida na escola. Os textos que utilizarei são: **Elefantes:** Antes de ir à escola a mãe lhe fez várias recomendações como: não falar palavras feias como xixi, bunda, cocô... Seu primeiro dia de aula foi ruim. Enquanto a professora falava sobre elefantes, ele teve vontade de fazer xixi. A vontade de fazer xixi foi aumentando. Ele pediu para ir ao banheiro, a professora lhe disse que esperasse. A vontade foi aumentando. Quando deu o sinal, ele ainda precisava fazer a fila e acabou não agüentando e fez xixi na classe. Vendo a situação, a professora disse que ele deveria ter dito que estava apertado. Por alguns dias as crianças se lembraram desse fato. **A professora de desenho:** Na verdade ele achava a escola uma chatice: aprender a tabuada, fazer prova, lição de casa... mas as aulas de desenho eram legais. Dona Marisa (era gorducha, usava coque, se maquiava, era uma verdadeira perua) a professora saía da sala e entrava a professora de desenho, dona Andréia (era mocinha, tinha os cabelos lisos e compridos). Dona Andréia deixava fazer qualquer coisa, as crianças gostavam muito dela. Um dia ela se atrasou e a turma começou a gritar o nome dela. Ela chegou, deu um sorriso, começou a chorar, saiu da sala e nunca mais voltou. Ele ficou achando que ela foi embora porque ficou assustada com a demonstração

de amor e de carinho dos seus alunos. **Como ser ruim no futebol:** Ele estudava numa escola tradicional: não podia correr no pátio, tinha um sinal para formar a fila, outro sinal para a fila começar andar, aluno bonzinho tinha prestígio, só entrava de uniforme. Um dia, seus pais resolveram mudá-lo de escola porque achavam aquela muito tradicional. Na nova escola não precisava usar uniforme, a professora podia ser chamada de “tia” e de “você”, ser bonzinho era ser idiota. Todos os meninos sabiam jogar bola, menos ele. Estava se sentindo ridículo nessa escola. Na 4ª série, o legal era ser mau aluno, rebelde, bagunceiro e bandidão. Na festa de Maria Lídia, uma menina da classe, foi o único menino convidado. **O fantasma camarada:** Quando ele estava no pré-primário tinha uma professora chamada dona Lucinha, muito bonita, devia ter uns 22 anos, tipo boazinha. Mas era a professora, e quem é professora está de um lado e os alunos de outro; há sempre um conflito de interesses. Um dia ela levou o namorado Gaspar para seus alunos conhecerem. Quando ele chegou, de terno marrom, meio sem graça, a turma toda começou a rir. O Gaspar ficou sem graça e logo foi embora. Dona Lucinha ficou furiosa com as crianças. Mas para os alunos era estranho que a professora tivesse “outra vida”, ela só podia gostar deles. Acharam esquisito pensar que um dia ela poderia deixar de ser professora, casar com Gaspar e ter filhos. Gaspar era bonzinho, como dona Lucinha queria que seus alunos fossem.

LIVRO 6

Livro:	A professora Jacira Pernilonga	
Autora:	Maria Heloísa Penteado	
Ilustradora:	Maria Heloísa Penteado	
Editora:	Scipione	Cidade: São Paulo
Ano:	1990	pp. 128

Sinopse do catálogo: Inexistente.

Resenha após leitura: A história se passa na casa de dona Candinha, uma casa desleixada, um paraíso para os insetos. Um dia chegou para morar lá uma aranha, a professora Jacira Pernilonga. Tinha um par de olhos escondidos atrás dos óculos escuros, uma boca enorme sempre sorrindo amavelmente, feia, mas

simpática, magra. Era um encanto de professora, gostava muito de crianças e sabia lindas histórias. Dizia ser vegetariana. Tinha muita paciência para ensinar o ABC aos alunos. Tinha a voz muito doce. No decorrer da história os alunos começam a desaparecer e os pais não querem mais mandá-los para a escola. A professora se comove e vai dar aulas na casa de cada um. Até o dia que descobrem que os alunos sumiam porque eram comidos pela professora. Acontece que os insetos tinham medo dela. Um dia ela morre e volta a paz na cada de dona Candinha.

LIVRO 7

<p>Livro: A turma da escola Autoras: Ilduina Mont'Alverne Chaves, Sylvia de Castro e Tania Cozzi Ilustradores: Denise Fraifeld e Fernando José Alzuguir Azevedo Editora: José Olympio. Cidade: Rio de Janeiro Ano: 1997 – 3ª Edição pp. 23</p>

Sinopse do catálogo: Inexistente.

Resenha após leitura: Beto e Bia vão para a escola de ônibus. Com os amigos vão conversando para mais um dia de aula. A voz amiga da professora diz bom dia para os meninos e para as meninas. Todos respondem. Depois fazem o dever: leitura, conta, ditado. A turma é levada. No intervalo vão para a cantina. Depois do esporte vão para o esporte, para a aula de arte. Quando dá o sinal a turma vai embora. É a rotina na escola.

LIVRO 8

<p>Livro: Cata-piolho Autora: Béatrice Rouer / Tradução: Monica Stahel Ilustrador: Rosy Editora: Scipione Cidade: São Paulo Ano: 1998 – 3ª Edição pp. 28</p>

Sinopse do catálogo: Às vezes, os piolhos surgem como uma praga nas escolas. Por isso, a professora resolveu dar uma aula sobre o assunto.

Resenha após leitura: Os personagens são a professora e os alunos Otávio (o filho da professora), Júlia, Letícia (namorada de Otávio). Num segunda-feira, a

professora começou a aula de um jeito diferente. Ela desenhou na lousa um inseto e quis saber o que era. Júlia, que é a primeira da classe, logo gritou dizendo que era um piolho. A professora concordou, elogiou e disse que era sobre isso que iriam falar na próxima semana e que deveriam procurar informações a esse respeito. Ela quis saber se alguém tinha piolho. Negativo. Ela disse que gostaria muito de mostrar um piolho de verdade para eles. Letícia e Júlia combinaram de tentar arrumar alguns para mostrar à turma. Depois, esqueceram-se do assunto e foram para a aula de natação. Na hora de ir embora, Otávio emprestou sua boina à Letícia porque estava frio. Passados alguns dias Letícia sentiu uma coceira na cabeça. Sua mãe, horrorizada disse que deveria ser piolho. Letícia ficou contente pois queria levá-los à aula. Contou a novidade à Júlia. Júlia pegou uma caixinha e colocou alguns piolhos. Na segunda-feira, levaram os piolhos para a escola, a caixinha já estava cheia deles. A professora quis saber onde tinham arrumado aqueles piolhos, Letícia, toda orgulhosa, disse que eram de sua cabeça. A professora achou muito desagradável e quis saber como eles foram parar na cabeça dela. Ela disse que eles apareceram quando ela usou a boina de Otávio. A professora ficou meio desapontada e explicou que eles se reproduzem muito depressa, que não se deve emprestar boina dos amigos, que deve-se usar produtos específicos para combatê-los.

Enquanto isso, a caixinha passava pela classe. No final, alguns piolhos já não estavam mais na caixinha e a classe toda estava com coceira na cabeça, inclusive a professora.

LIVRO 9

Livro:	Começar tudo de novo	
Autora:	Fanny Abramovich	
Ilustrador:	Laerte Coutinho	
Editora:	Global	Cidade: São Paulo
Ano:	1999 – 5ª Edição	pp. 46

Sinopse do catálogo: Problemas econômicos obrigam Bruna a mudar da escola particular para uma escola pública. Bruna enfrenta dificuldades nesta 3ª série chata, onde as paredes são cinzas e sem desenhos coloridos e as atividades não

são tão interessantes e criativas como na escola anterior. Com persistência, ela acaba fazendo parte da turma mais “bárbara” da classe. Passa também a gostar da professora, que volta das férias diferente e mais alegre. Quando Bruna percebe, já se sente feliz e contente na nova escola.

Resenha após leitura: Bruna e Mônica estavam começando uma nova fase. Por dificuldades financeiras saíram de uma escola particular e foram para uma escola estadual. Bruna estava na 3ª série e sua irmã Mônica estava na 5ª série. Bruna estava muito preocupada com a vida na nova escola. Sentia-se muito infeliz e sozinha. Lembrou-se de sua escola anterior: toda colorida e cheia de vida. E a atual sem cor e sem graça. Chegando na classe, dona Antonieta, ou melhor, dona Nieta fez a chamada e disse que era “especialista em 3ªs séries e ia dar de tudo pra mostrar que merecia ensinar ali. Com ela era na ordem e na disciplina” . Logo no primeiro dia de aula pediu para as crianças escreverem uma redação contando como passaram as férias. Bruna estava cada vez mais insegura e sem amigos. Em conversa com a mãe disse que dona Nieta era “uma chata, mandona, reclamante, que vive corrigindo tudo, que não tem nenhuma idéia legal”. Compara-a com a professora da 2ª série que era “boa praça, amigona, toda cheia de risos e que inventava coisas engraçadas”. No dia seguinte dona Nieta entrou entusiasmada. Fez a chamada e deu um ditado. Enquanto corrigia mandou as crianças desenharem. Cada criança tinha que copiar dez vezes cada palavra errada, pra ver se aprendia. Bruna sentia muita falta de suas amigas da outra escola. Um dia dona Nieta pediu para que lessem uma poesia. Déa levantou e leu de um jeito bonito que chamou a atenção de Bruna. No recreio, Bruna foi puxar conversa com Déa e acabaram se entendendo. A partir daí, as coisas foram melhorando para Bruna. Ela foi fazendo novas amizades, mas não se saiu bem em algumas provas. Na volta das férias dona Nieta voltou mais alegre, menos brava, modificando os exercícios dados, dando trabalho em grupo. Tinha feito um curso e estava cheia de idéias novas. Para as provas finais Bruna estudou muito, se saiu muito bem e já estava cheia de amigos.

LIVRO 10

Livro:	Coração conta diferente	
Autor:	Lino de Albergaria	
Ilustradora:	Mariângela Haddad	
Editora:	Scipione	Cidade: São Paulo
Ano:	1997 – 4ª Edição	pp. 24

Sinopse do catálogo: Tiago gosta de Adriana. Ela vai à lousa e faz uma conta errada. Para consolá-la ele envia-lhe um bilhete sem assinatura.

Resenha após leitura: Em classe, Tiago vivia suspirando por Adriana, afinal, estava apaixonado por ela. Adriana levantou para ir à lousa resolver uma conta e erra o resultado. Renato, outro aluno, ri e diz que ela é lelé.

Tiago percebeu que o resultado estava errado, mas achou que os números dela estavam tão lindos! Carina também gritou para a tia dizendo que estava errado. A tia mandou Adriana sentar e Carina foi à lousa e corrigiu a conta. Adriana voltou para o lugar envergonhada.

Tiago lhe escreve um bilhete dizendo que seus números eram tão lindos quanto seus cabelos e atira na carteira dela. Adriana leu o bilhete e Tiago se lembrou que não tinha escrito seu nome no bilhete. Nesse momento, a professora o chama para que vá à lousa resolver uma conta. Ele, distraído erra. Carina logo grita que está errado e pede para refazer a conta. A tia manda Tiago sentar e ele fica sem graça. Quando ele chega na carteira dele, encontra uma bolinha de papel. Ele abre o papel e lê: “Eu também me amarro no seu 36. Adriana.”

LIVRO 11

Livro:	E foram felizes para sempre	
Autor:	Rauer Ribeiro Rodrigues	
Ilustrador:	Carlos Murilo	
Editora:	RHJ	Cidade: Belo Horizonte
Ano:	1989	pp. 16

Sinopse do catálogo: Na sala de aula, a professora improvisa uma história em que um beija-flor exerce grande poder sobre uma colônia de marimbondos. Só que os marimbondos ficam contrariados, como fica o povo quando o presidente da

república anuncia que os preços vão subir. Assim eles tomam uma importante decisão.

Resenha após leitura: A história começa com um apito que provoca a formação da fila dos quarenta alunos de uma 3ª série. Quando a professora chega, todos devem estar em ordem e em silêncio para irem até a classe. Após a chamada, a professora se propõe a contar uma história como recompensa ao bom comportamento dos alunos durante a visita da delegada de ensino. Antes disso rezaram. A professora é descrita como “Jovem, bonita, cabelos loiros esvoaçantes...” A professora nunca preparava a estória que ia contar, tentava se lembrar de alguma que as crianças não conhecessem. Como não se lembrava apelou para a imaginação e resolveu contar uma lenda. A turma se alvoroça e ela bate com o apagador na mesa para pedir silêncio. Ela fazia perguntas enquanto contava a história para ganhar tempo e imaginar melhor as situações. Não se “sentia bem em dizer o que pensava a essas pobres criancinhas inocentes do mal do mundo”. E ela começa a contar que no galho de uma jabuticabeira vivia uma casa de marimbondos e por ali, morava também um beija-flor. O beija-flor tinha ciúmes dos marimbondos porque eles também beijavam as flores. Numa primavera, as flores foram poucas.

Como o beija-flor nunca estava satisfeito propôs que cada um ficasse com metade da jabuticabeira. Porém o beija-flor achou que a metade da jabuticabeira era pouco para ele e fez como um ditador severo ordenando os marimbondos a ficarem numa pequena parte da árvore. O ódio do beija-flor pelos marimbondos foi aumentando. Os marimbondos foram ficando tristes mas não ousavam desobedecer o beija-flor, que parecia um rei. Um dia, o beija-flor resolveu expulsar os marimbondos daquela árvore. Só que os marimbondos gostavam daquela árvore e não tinham outro lugar para irem. O beija-flor ficou furioso e atacou a casa dos marimbondos e eles reagiram. O beija-flor não resistiu e caiu morto. Vários marimbondos também morreram. Os marimbondos que resistiram reconstruíram a casa e implantaram um regime de trabalho democrático e justo.

LIVRO 12

Livro:	É Terminantemente proibido		
Autora:	Yolanda Reyes / Tradução: Luiz Antonio Aguiar		
Ilustradora:	Olga Cuéllar		
Editora:	FTD	Cidade:	São Paulo
Ano:	1997	pp.	31

Sinopse do catálogo: No colégio haviam muitas coisas terminantemente proibidas, mas os chicletes eram o pior inimigo dos professores. Por isso, era preciso escondê-los muito bem. E justamente ao lado da janela da sala de aula havia um esconderijo especial para enterrar os chicletes: a horta. Em pouco tempo, exatamente naquele local, nasceu uma árvore que cresceu muito. Virou a maior árvore do mundo. Mas só as crianças sabiam que ela era uma verdadeira fábrica de chicletes.

Resenha após leitura: O narrador faz parte da história, contando que em seu colégio há muitas coisas que são proibidas: rádio, sapatos coloridos, meias abaixo do joelho, saias curtas, subir em árvore, fazer guerra de água, deixar comida no prato, desenhar na lousa, ler gibis, rir na aula... Entre as infinitas coisas proibidas, o pior inimigo dos professores são os chicletes e ninguém sabe por quê. Se alguém for pego mascarando chiclete armam o maior escândalo, como se tivesse cometido grave falta disciplinar. Por ser proibido, os alunos inventaram vários esconderijos. A horta era o esconderijo especial, à prova de chuva e de professores. Todos enterravam seus chicletes ali. Um dia brotou ali uma muda misteriosa que crescia cerca de um metro por dia, se transformando a maior árvore da América. Durante essa semana em que a árvore cresceu não houve aula por causa do debate em torno dela. Até o diretor teve que se mudar debaixo da árvore. Ela se tornou a maior árvore do mundo, atraindo a atenção de pessoas do mundo todo. Suas raízes invadiram as salas de aula e as aulas tiveram que ser ao ar livre. Foi preciso construir uma nova sede, atraindo até a presença do presidente da República. Como não conseguiram identificar sua espécie, deram-lhe um nome em latim.

Passaram-se dois anos e ela continuava a crescer. Somente os alunos da 5ª série (aqueles que escondiam na horta seus chicletes) sabiam que ela era uma árvore de chicletes e que quando todos descobrissem haveria uma grande confusão na escola.

LIVRO 13

Livro:	Fazendo nada	
Autora:	Mirna Pinsky	
Ilustradora:	Elisabeth Teixeira	
Editora:	Scipione	Cidade: Sorocaba
Ano:	1997	pp. 23

Sinopse do catálogo: Que fazer quando se é o único homem no meio de duas irmãs chatas? Ou, ainda, quando se tem uma professora de Português que adora dar redações complicadíssimas?

Resenha após leitura: Daniel, aluno da 4ª série, está intrigado, sentindo-se prejudicado em relação a suas irmãs e deseja ser uma estrela. Sente-se azarado e chateado. Resolve fazer uma lista das coisas que já fazia. Daniel era gorduchinho e sardento e um pileque, segundo suas irmãs. Para os amigos, era o melhor artilheiro do time, fazia mil e umas. Daniel não conseguia superar suas desavenças com as irmãs por causa da escola. Dona Ordália, a professora de Português era o terror daquela série. Quando Daniel soube quem era sua professora pensou em ficar doente e poder faltar. Não deu certo. No primeiro dia, ela dá uma redação absurda. No mês de maio, ela pede uma redação de quarenta linhas cujo título era “Um vasto castelo e duas abóboras”. As crianças protestaram e até veio uma professora da classe vizinha para ver o que estava acontecendo. Daniel achou que era vingança. Daniel fica em dúvida se abóbora é fruta ou legume, que podia servir de máscara; lembrou-se que uma abóbora tinha se transformado em carruagem da Cinderela. Ele e seus alunos passaram a tarde toda pensando na tal redação. Dona Ordália se sensibilizou e deixou que os alunos levassem a redação para fazerem em casa. Chegando em casa, Daniel tinha muitas coisas para fazer. Depois de fazer algumas coisas fica olhando o jardim do vizinho. Ele precisava encontrar uma idéia para sua história. Mas o jardim lhe inspirava sair rolando a bola com os amigos pelo gramado. E começa a pensar em um castelo onde ele é o rei, onde as irmãs ficam presas, cada uma em uma abóbora, onde ninguém precisava fazer nada, a comida chegava à mesa sem ninguém precisar prepará-la, a cama se arrumava sozinha... Daniel

estava fascinado com seu castelo. Só falava alguém sentar e escrever a história que ele imaginara. Isso não aconteceu e, no dia seguinte, ele teve que escrever rapidinho a história do castelo fantástico. Mas não conseguiu completar nem a metade das quarenta linhas. Porém, sua história fez o maior sucesso entre as crianças. Dona Ordália elogiou a idéia e reclamou do tamanho da redação. Daniel, querendo provar que não era falta de imaginação, e sim falta de tempo, passou o resto da aula explicando como funcionava seu castelo. Em casa, os pais acharam a história “engraçadinha”, as irmãs o desprezaram e Daniel concluiu que sua família não tinha o menor espírito de colaboração.

LIVRO 14

Livro:	Frida	
Autora:	Yolanda Reyes / Tradução: Ruth Rocha	
Ilustradora:	Olga Cuéllar	
Editora:	FTD	Cidade: São Paulo
Ano:	1996	pp. 31

Sinopse do catálogo: No primeiro dia de aula, Santiago escreveu a redação sobre Frida, a menina sueca que ele conheceu e por quem se apaixonou. Ela o havia ensinado a beijar... Quanta saudade ele sentia! Terminou o tempo dado pelo professor e Santiago acabou lendo a mesma redação de todos os anos. O professor o olhou descrente e Santiago se perguntou: será que ele também havia se apaixonado nas férias?

Resenha após leitura: Santiago está de volta à escola, já conta os meses, os dias e as horas que faltam para as próximas férias. No primeiro dia de aula o professor ordena que façam uma redação sobre as férias, tendo atenção com os parágrafos, com a ortografia, com a caligrafia, com o número estabelecido de linhas... Santiago começa a tarefa sem muita animação, pensando nas férias. Nas férias ele conheceu uma sueca chamada Frida. Ele ficou impressionado com sua beleza e com a viagem que ela fez até chegar à Colômbia, terra de Santiago. Ele ajuda-a a aprender novas palavras e ela ensina-o a beijar. Mesmo com a presença das primas, os dois encontraram tempo para passear na beira do mar e fazem um trato até o próximo reencontro. Santiago sente-se apaixonado... Terminado o tempo da redação, o professor pede para que ele leia alto o que escreveu. Santiago lê a mesma redação que fizera nos outros anos: que nada tinha feito de especial, tinha jogado futebol, andado de bicicleta...

LIVRO 15

Livro:	Galileu leu		
Autora:	Lia Zatz		
Ilustrador:	Fernando Lopes		
Editora:	Lê	Cidade:	Belo Horizonte
Ano:	1998 – 8ª Edição	pp.	27
	Altamente recomendável pela FNLIJ		

Sinopse do catálogo: Inexistente.

Resenha após leitura: Um menino lia e a professora dizia: “Errado! Repete!” O menino, sem graça, repetia e ouvia: “Errado! Repete! Que agonia!” O menino foi ficando inibido e quando lia, ainda ouvia: “Errado, seu tonto!...” Enquanto a professora corrigia, soletrava, dividia, o menino sonhava em ser goleiro. De repente a professora gritava: “Lê, menino!” O menino se assustava e só conseguia ler aquilo que sentia. E logo ouvia: “Errado, menino! Repete!” Ele estremecia, endurecia e balbuceava. Até a classe começou a rir do menino. O menino chora e é obrigado a escrever 365 vezes “A professora é boa.” Ele já estava cansado das leituras: “Ivo vê a uva.”, “A casa de Bia é um luxo.”, “A professora é boa.”. Chegaram as férias. Quando voltaram das férias, a professora logo escolheu Galileu para ler. Ele estremeceu e leu: “Teco latiu, pulou e morreu.”

A professora perguntou “Do que o Teco morreu?” O menino desatou a contar sobre seu cachorro Teco, que tinha sido atropelado, contou e chorou. Todos começaram a contar sobre animais de estimação que tinham morrido. E o menino releu: “Tico latiu, pulou e mordeu.” A professora aplaudiu e disse que durante as férias tinha relido Emília, a boneca danada. E começou a perguntar quem gostava de história de fadas e, as crianças não sabiam se respondiam sim ou não porque pareciam não entender a nova postura da professora. Então, ela retirou de uma sacola um monte de livros de história com histórias bem variadas para contar às crianças.

LIVRO 16

Livro:	Kamô e a idéia do século		
Autor:	Daniel Pennac / Tradução: Dau Bastos		
Ilustrador:	Philippe Chabot		
Editora:	Salamandra	Cidade:	Rio de Janeiro
Ano:	1994 – 4ª Edição	pp.	94

Sinopse do catálogo: Kamô e seus colegas morrem de medo da 5ª série. Por quê? Ora porque irão trocar seu único e adorado professor por vários outros de temperamento e humor imprevisíveis. Mas por sorte, Kamô tem uma idéia.

Resenha após leitura: Margarelle era o “querido mestre” dos alunos da 4ª série. As crianças entraram na sala de aula, onde estava o professor que estranha a presença delas, pois afinal ainda era hora do recreio e falaram de suas preocupações com a 5ª série e querem saber porque ele nunca fala da 5ª série. O professor disse-lhes que a 5ª série era como uma outra série: que tem as mesmas matérias, os mesmos deveres, os horários, mas um pouco mais exigente e que isso não deveria preocupá-los e que a única diferença era quanto ao número de professores. E que talvez a dificuldade estivesse na adaptação. Kamô sugere ao professor que faça o papel dos novos professores para que possam ir se acostumando às mudanças. Margarelle resiste ao pedido, não concordando com a idéia. No dia seguinte, Margarelle chega e diz que tinha pensado sobre a conversa do dia anterior e acha que realmente precisa prepará-los para a 5ª série. Resolve assumir o papel de outros professores, como se fosse uma outra pessoa até ele ter certeza de que estão preparados para enfrentar a 5ª série. O primeiro professor foi de francês: *Sou pequeno, velho, calvo, cansado e infeliz! Tudo isso faz de mim um homem mau e extremamente suscetível!* Os alunos se assustaram um pouco com seu novo jeito. O próximo foi o professor de inglês: *braços e pernas desengonçados, sorriso e olhar escancarados.* Depois entrou um outro professor: *com voz autoritária, baixa e calorosa,* era um professor de Matemática. E vieram outros: de história (um verdadeiro tagarela) de ciências (sentimental), de ginástica... e vários outros. Cada

um tinha uma personalidade que o diferenciava dos demais, e todos eram o professor Margarelle. As crianças estavam gostando da brincadeira, mas pensavam em ver Margarelle no final da tarde, e isso não acontecia. Até o dia em que começaram a não gostar tanto da idéia de Kamô, queriam o antigo professor de volta. Começaram a segui-lo para ver se ele voltava a ser ele mesmo. E nada. Tentaram telefonar e quem atendia era uma secretária eletrônica dizendo que no momento não poderia atender e que deixassem uma mensagem. Acharam que Margarelle estava ficando louco. Fizeram de tudo para que ele voltasse e nada aconteceu. Resolveram organizar um conselho com o diretor e os professores para pedir a volta de Margarelle. No dia seguinte Margarelle os esperava na sala de aula, como sempre acontecia. Contou-lhes o motivo de suas representações: agradar a moça com a qual ele sempre sonhou Mado-Magie.

LIVRO 17

Livro:	Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias		
Autora:	Ruth Rocha		
Ilustrador:	Adalberto Cornavaca		
Editora:	Salamandra	Cidade:	Rio de Janeiro
Ano:	1976 – 41ª Edição	pp.	60

Sinopse do catálogo: Marcelo cria palavras novas, Teresinha e Gabriela descobrem a identidade na diferença e Carlos Alberto compreende que não temos nada se não temos amigos.

Resenha após leitura: Este livro tem três capítulos, o primeiro conta sobre Marcelo o menino que inventava palavras, o segundo conta sobre duas meninas: Teresinha e Gabriela e o terceiro fala sobre Carlos Alberto, um menino que não sabia a importância da amizade. Para meu estudo utilizarei apenas o segundo capítulo por trazer a figura de uma professora. Teresinha e Gabriela: Gabriela era uma menina super sapeca, na escola sempre fazia muitas perguntas à professora, com as crianças era sempre ela quem inventava as brincadeiras. Todos queriam brincar com ela. Um dia mudou na rua de Gabriela uma menina, a Teresinha. Teresinha era um mimo: loirinha, arrumadinha, estudiosa. Todos foram contar para Gabriela sobre a nova moradora. Gabriela não quis nem conhecê-la, mas foi ficando impressionada com os comentários e começou a se modificar. Não queria mais

brincar das antigas brincadeiras, dizia que tinha crescido. Por outro lado, Teresinha só ouvia falar em Gabriela. Teresinha começou a querer ser igual Gabriela e mudou seu jeito de se vestir e de se comportar. Até que as duas se encontram e levam o maior susto, pois estavam muito engraçadas. Na escola, até a professora mostrou-se confusa quando perguntou à Teresinha o que ela seria quando crescesse e recebeu como resposta: *Vou ser grande, ué!* Como Gabriela respondia.

LIVRO 18

Livro:	Maria Poliana		
Autor:	Lino de Abergaria		
Ilustradora:	Denise Rochael		
Editora:	Formato	Cidade:	Belo Horizonte
Ano:	1997	pp.	71

Sinopse do catálogo: Insatisfeita com seu nome, Maria Poliana – que prefere ser chamada de Ana – entra em conflito com a professora de Português, Cláudia, que, durante a chamada usa o nome verdadeiro da menina. Paralelamente, outros problemas a incomodam: os pais separados, a mãe que não trabalha fora, vive se fazendo de vítima e, é a culpada pelo nome horrível. Com agressividade e intolerância típica dos adolescentes, Ana vive seus conflitos e novas descobertas, conseguindo lidar com questões que a afligiam.

Resenha após leitura: A história tem como personagem central uma menina chamada Maria Poliana, que não gosta do nome e prefere ser chamada de Ana. Entra em conflito com a nova professora de Português, dona Cláudia, que insiste em chamá-la de Maria Poliana. A descrição da professora por Ana: *mulatinha empertigada. Cabelo ruim, a pele quase marrom. Com o maior jeito de empregada e ali, na frente, na maior pose, ditando regra.* Os pais de Ana eram separados e a menina morava com a mãe, Zélia. Seu pai, Sérgio, está casado com Nara, juntos têm um filho, Sérgio Júnior e estão aguardando a chegada do segundo. Ana está gostando de Rodrigo, um menino da sua classe. Ana não conseguia se concentrar na aula de Matemática, achava que era preciso muito esforço e ela estava preocupada com uma discussão que tivera com Rodrigo. Ana continua respondendo *ausente* quando Cláudia faz a chamada. Ana começa a estudar Português para não ser apanhada desprevenida pela professora com alguma pergunta que possa inferiorizá-la. As discussões com a mãe aumentam, acha que a mãe poderia trabalhar em vez de ficar vivendo com a pensão do ex-marido. Ficava com saudades

do bom humor do pai. Ana sempre se arrumava quando ia encontrar o pai e Zélia tirava sarro. Ana estava toda feliz, mas Sérgio chegou com Júnior para o passeio. A menina sentiu-se traída. Nas aulas de Português Cláudia continua chamando Maria Poliana e ela continua respondendo *ausente*, mas esforça-se para tirar boas notas, desafiando a professora.

Certa vez Ana viu a mãe chorando, tentou conversar com ela , em vão. Foi para o quarto da mãe e pegou dois livros de Zélia. Os livros eram os dois volumes *Pollyanna* e *Pollyanna Moça*, livros que Zélia sempre insistira para que Ana lesse e também, fonte de inspiração do nome Maria Poliana. Ana começa pelo primeiro, vence a má impressão e prossegue, fica sabendo do *jogo do contente* que aparece no livro. Ana escondeu os livros em seu armário para que a mãe não os visse. Num final de semana, Ana deveria comprar um livro que precisava ler para a aula de Português. Quando acordou resolveu fazer o *jogo do contente* com Zélia. Zélia não percebeu. Ana recebe um telefonema do pai dizendo que logo traria Júnior para ficar com Ana porque Nara iria para o hospital ter seu segundo filho. Ana entrou em casa com Júnior e Zélia tranca-se no quarto e depois sai de casa. Ana sai com o irmão e leva-o tomar sorvete. Depois vai à livraria comprar o livro que precisava, mas Júnior faz manha e Ana acaba comprando um livro que ele queria e deixa de comprar o que precisava. Ana ficou sem opção e teve que ler o livro da mãe. No Domingo Júnior foi embora e Ana percebe que a mãe descobriu que ela lera *Pollyanna*. O telefone toca e Sérgio avisa que o nenê morreu.

Na segunda-feira, na Ana novamente responde *ausente* na chamada de Cláudia, a aula começa com perguntas e respostas, em seguida a professora pede para que façam uma redação sobre o livro que leram no final de semana. Ana aproveita a redação e fala um pouco de suas angústias e explica por que Maria Poliana esteve e continuará ausente. O relacionamento de Ana com Zélia começou a melhorar e ela resolve ler *Pollyanna Moça*. Ana começou a ver a professora com outros olhos, admitiu que tinha a voz bonita, clara e articulada, que era segura e competente, inteligente, feia, pobre. Naquele dia, na hora da chamada Cláudia a chamou de Ana. Durante a aula Ana dividia-se pensando em Rodrigo e em Jonas. Cláudia comenta as redações e lê a de Ana que é aplaudida pelos amigos. Ana vai embora de mãos dadas com Jonas.

LIVRO 19

Livro:	Miguel		
Autor:	Tony Bradman / Tradução: Regina de Veiga Pereira		
Ilustrador:	Tony Ross		
Editora:	Salamandra	Cidade:	Rio de Janeiro
Ano:	1990	pp.	28

Sinopse do catálogo: Miguel era diferente. Os professores diziam que era o pior aluno da escola. Chegava sempre atrasado e era meio desligado. Até que realiza seu grande sonho e muda a opinião dos professores.

Resenha após leitura: Miguel era um menino diferente. Era considerado o pior aluno por seus professores. Era atrevido, não fazendo o que lhe mandavam. Ele não ligava para o que os professores diziam, não prestava atenção nas aulas... Mas gostava de ler livros que não eram os da escola., as contas, os desenhos, as experiências que gostava de fazer não eram os propostos pela escola. Assim, os professores desistiram de Miguel. Mas Miguel não ligou, ele sabia o que queria fazer. Os professores duvidaram que o projeto de Miguel pudesse dar certo. Porém, contrariando o que diziam os professores, o foguete construído por Miguel funciona e os mesmos professores se contradizem e dizem que sempre souberam que Miguel iria longe.

LIVRO 20

Livro:	O caderno de perguntas de Rebeca		
Autora:	Telma Guimarães Castro Andrade		
Ilustrador:	Ubiratan		
Editora:	Atual	Cidade:	São Paulo
Ano:	1995	pp.	65

Sinopse do catálogo: Rebeca vive intensamente seus 9 anos de idade. Mas, não se conforma com sua nova professora e faz de tudo para não gostar dela.

Resenha após leitura: Este livro conta a história de uma menina chamada Rebeca que esperava ser aluna de uma professora chamada Teresa, mas acaba

ficando com outra professora que tem a fama de ser chata e brava. Diante dessa situação, Rebeca fica revoltada, vai falar com a diretora, tia Aninha, para tentar mudar de classe. Diante da impossibilidade, decide não entrar na aula naquele dia. Quando chega em casa procura informações com algumas amigas sobre a tal professora: “é horrorosa, chata, mandona, não deixa ninguém conversar e tem o cabelo vermelho”, “é legal, fez um monte de perguntas, quis saber de todo mundo”. Além desse “problema” com a professora, Rebeca sente-se inferiorizada em relação à sua irmã e a seus irmãos. No dia seguinte, chegando na escola fica sabendo que outra amiga conseguiu ir para a turma da tia Teresa, menos ela. Como se isso não bastasse, a professora ainda a coloca para sentar na primeira carteira e ainda não quer que a chamem de tia. Rebeca a vê como “chata, velha, boba e solteirona”. Um dia, o pai de Rebeca e a senhora de cabelo vermelho que lhe pede para levar para casa um cachorro de três patas e cego de um olho. Rebeca fica revoltada. Chegando na escola, a professora começou a ler em voz alta a lição das crianças, mas Rebeca não gosta disso. Neste momento, tia Aninha chama Rebeca e lhe diz que não há possibilidade de mudar de classe. Rebeca resolve “enfrentar” a situação. No dia em que a “senhora de cabelo vermelho” pede para que cada um levasse um animal de estimação Rebeca leva o Três-Pernas. Chegando na escola, todos riram do Três-Pernas. Depois foram se acostumando com o Três-Pernas e um menino até sugeriu que ele mudasse de nome, então passou a chamar-se Boeing. Quando Boeing brigou com outro cachorro, “senhora do cabelo vermelho” disse que ele não era mal-educado quando ela o encontrou. Pela primeira vez, ela sorriu para Rebeca. Depois de alguns dias Rebeca fica com catapora e falta uns dias da escola. A “senhora do cabelo vermelho” dá ovinhos de Páscoa para as crianças e o de Rebeca vem quebrado. As férias chegaram e foi a maior diversão. Rebeca, junto com uma amiga resolvem vender colarzinhos e a “senhora do cabelo vermelho” encontra as duas conversando e diz “Agora é hora de resolvermos esse problema que escrevi na lousa!” E acaba colocando um outro problema tendo no enunciado o nome de Rebeca e de Patrícia, sua amiga e seus colares, todos acabaram descobrindo, através desse problema, que os colares estavam baratos e que as

meninas estavam levando prejuízo. Morreu um menino da outra terceira série e “dona Rubra, a senhora do cabelo vermelho, entra chorando na classe.” (É a primeira vez que aparece o nome dela.) Numa excursão ao zoológico, Rebeca procura ficar perto da turma da tia Teresa. No dia do professor e Rebeca resolve levar um dos colares que fez (“o que não estava perfeito, estava meio torto, faltaram algumas miçangas para completar até o fecho...”). A professora diz que seu melhor presente eram ela, as crianças. No último dia de aula a “senhora do cabelo vermelho” chamou cada criança para entregar o boletim e entregou para Rebeca seu CADERNO DE PERGUNTAS, que ela havia perdido. Rebeca preocupou-se, pois seus segredos estavam todos ali. Rebeca olhou seu boletim e constatou que tinha notas melhores quando estava na 2ª série. A professora deu um livro de presente para cada aluno, Rebeca reclamou. Quando Rebeca abriu seu livro viu o título REBECA, A GAROTA INESQUECÍVEL e a seguinte dedicatória: “Rebeca, nunca vou me esquecer de você. Sua amiga do fundo do coração, a “senhora de cabelo vermelho, Maria Rubra, novembro, 1995.” Diante disso, Rebeca arranca uma flor do jardim e corre em direção à professora, dá-lhe um abraço quase tão gostoso quanto o da própria mãe.

LIVRO 21

Livro:	O filho da professora	
Autora:	Béatrice Rouer / Tradução: Monica Stahel	
Ilustrador:	Rosy	
Editora:	Scipione	Cidade: São Paulo
Ano:	1999 – 3ª Edição	pp. 28

Sinopse do catálogo: Nas provas, Júlia sempre tira as notas mais altas da classe. Letícia fica irritada e aposta que da próxima vez vai tirar a melhor nota e pede a ajuda de Otávio, o filho da professora.

Resenha após leitura: Júlia é a melhor amiga de Letícia. Júlia vivia se exibindo dizendo ser a melhor da classe. Letícia ficava furiosa. Um dia disse à Júlia que iria tirar a melhor nota na prova e que podiam até apostar nisso. Letícia ficou imaginando o que Júlia fazia para tirar sempre a nota mais alta. Na saída da escola

contou tudo a Otávio (seu namorado e filho da professora). Letícia achava que Otávio sendo o filho da professora gozaria de certos privilégios, mas isso não ocorria. Otávio e Letícia ficaram imaginando como poderiam resolver a aposta. Letícia teve uma idéia: Otávio olharia, em casa, as questões da prova e depois contaria tudo à ela. Otávio ficou com receio, mas foi convencido por Letícia a realizar seu pedido. Enquanto a mãe de Otávio saiu ele copiou as questões. Depois entregou tudo à namorada. Fizeram a prova. Quando vieram as notas, a professora disse que Otávio, Letícia e Júlia foram os primeiros, com a mesma nota. As crianças olharam admiradas pois a professora nunca tinha feito este tipo de comentário. Em seguida ela leu um poema que dizia: *Um ladrão muito xereta, usando máscara preta, mexeu na mesa, abriu a gaveta, achou meus papéis e usou minha caneta. Quando cheguei, vi a confusão e sabem o que fiz com o ladrão? Tranquei o ladrão no escritório e mandei que escrevesse cem vezes várias palavras com x, com ch, com s, com z e o plural das terminadas em ão.* Otávio e Letícia ficaram sem graça. Na saída Júlia e Letícia conversaram e fizeram as pazes, afinal não havia vencedora para a aposta, ambas tiraram a mesma nota.

LIVRO 22

Livro:	O menino que aprendeu a ver		
Autora:	Ruth Rocha		
Ilustradora:	Elisabeth Teixeira		
Editora:	Quinteto Editorial	Cidade:	São Paulo
Ano:	1998 – 2ª Edição	pp.	35

Sinopse do catálogo: João vivia espantado. Ele via tudo, mas não entendia eram as palavras. Então chegou a hora de entrar na escola. À medida que aprendia, o espanto de João em vez de diminuir, crescia! Ele viu primeiro a letra A das placas, faixas e revistas. Depois, a letra D. Quando João percebeu, ele já sabia ler!

Resenha após leitura: A história fala de João, um menino que vivia espantado pelas coisas que há no mundo, coisas que ele entende e coisas que ele não entende. Ele entendia as figuras, mas não entendia os sinais (letras). Um dia, a mãe de João lhe diz que ele precisa ir à escola. Aprender as letras e os números.

João vai para a escola de ônibus e quer saber como a mãe sabe qual é o ônibus que os levará até o colégio. Ela explica que lê as placas. Quando chega na escola, a professora era moça, alta, usava óculos. No primeiro dia, a professora ensinou a letra “A”. Quando João saiu da escola reconheceu todas as letras “A” que encontrou pelo caminho. Porém, continuava sem entender os outros desenhos. João passou a lembrar o tempo todo do “desenho” da professora: a letra “A” e a imaginar que pintaram esses “desenhos” enquanto ele estava na escola. No dia seguinte a professora mostrou outros cartazes. Num deles havia um “D”. E a professora ensinava “D de doce, D de dado, D de dedo, e D de dourado... As crianças repetiam e repetiam. Ao sair da escola, João começou a procurar as placas e encontrou outros “desenhos” da professora. João estava intrigado com tudo o que via ao sair da escola e o pai lhe explicou que “você agora está aprendendo a ver o que você está aprendendo a ler”. Mas João não entendia. E o milagre continuava. Cada letra ensinada na escola aparecia onde João passava. Um dia, João conseguiu ler a placa onde estava escrito o seu endereço e compreendeu: “Já sei ler!”

LIVRO 23

Livro:	O Ourives Sapador do Pólo Norte		
Autores:	Ana Cecília Carvalho e Robinson Damasceno dos Reis		
Ilustradora:	Andréa Vilela		
Editora:	Formato	Cidade:	Belo Horizonte
Ano:	1995	pp.	68

Sinopse do catálogo: Gigi e seus colegas receberam da professora de Ciências a incumbência de fazer uma pesquisa sobre um animal em extinção. O prêmio para o melhor trabalho seria um coelhinho de verdade. Sem saber como proceder, a menina inventa um animal o Ourives Sapador do Pólo Norte, e escreve sobre ele. Corrigidos os trabalhos, a professora dá zero para toda a turma pois ninguém tinha se saído bem. A professora reconhece que não havia dado orientação nenhuma sobre como fazer a pesquisa, e oferece uma segunda chance à turma. Num misto de sonho e fantasia, o Ourives Sapador leva Gigi numa viagem por uma

enciclopédia que havia no quarto da menina. Dentro do livro conversam e convivem com personagens dos verbetes, e Gigi aprende como pesquisar, apresenta um bom trabalho e ganha o coelhinho no sorteio realizado porque todos haviam se saído muito bem.

Resenha após leitura: A professora de Ciências pede aos alunos para que façam uma pesquisa sobre animais em extinção. Quem realizasse o melhor trabalho ganharia um coelho de verdade. Gigi pede ajuda aos irmãos e aos pais. Ninguém a ajuda. Resolve inventar um animal: o *Ourives Sapador do Pólo Norte*. A professora recolhe os trabalhos e coloca um filme para os alunos assistirem. As crianças já estavam ansiosas quando a professora trouxe as notas e disse *eu não sabia que vocês eram tão preguiçosos. Os trabalhos estão péssimos!* A professora mostrava-se muito brava. Todos tiraram zero. Ela deu uma chance para que eles realizassem novamente a pesquisa. Gigi chegou em casa muito chateada. Todos discutiram e Gigi foi para o quarto e acabou dormindo. Dormiu e sonhou com o Ourives Sapador do Pólo Norte. No sonho, eles visitaram uma enciclopédia e viajaram por vários verbetes, descobriram muitas coisas. Quando acordou, Gigi abriu a enciclopédia e começou a ler, conforme tinha acontecido no seu sonho. A pesquisa foi entregue. Quando a professora entregou os resultados estava muito feliz: todos tiraram *Muito Bem*. Joana teve que sortear o prêmio. Quem ganhou o coelhinho foi Gigi. Todos quiseram saber como ele se chamaria e ela disse *Ourives Sapador do Pólo Norte*.

LIVRO 24

Livro:	Que horas são?	
Autoras:	Élisabeth Bosetti e Simone Goulfier	
	Tradução: Monica Stahel e Irami B. Silva	
Ilustradora:	Armelle Boy	
Editora:	Scipione	Cidade: São Paulo
Ano:	1994 – 2ª Edição	pp. 32

Sinopse do catálogo: Os Filopatas são formigas muito espertas e divertidas.

Com elas é possível aprender um pouco sobre a rotina diária: a casa e a escola.

Resenha após leitura: O livro mostra a rotina de uma família de formigas: Os Filopatas. Acordam cedo, alegres e tomam café. Fazem a higiene e vão à escola. Na fila fazem uma grande confusão. Na hora do recreio brincam e comem batatinha. A professora chama: a aula de artes vai começar. Na hora do almoço vão para a cantina. Depois se movimentam bastante. Hora da poesia, depois aula de matemática e novamente o recreio. Quatro e meia, acabou a aula e os Filopatas vão pra casa. Chegando em casa tomam um lanche, fazem as tarefas escolares do dia. Quando acabam a lição é hora de jogar. Depois jantam, tomam banho, ficam em silêncio para assistir o telejornal. Antes de dormirem fazem guerra de travesseiro, Filomena uma formiga conta uma história e todos dormem. Amanhã começa tudo outra vez.

LIVRO 25

Livro:	Sou péssima em matemática		
Autora:	Béatrice Rouer / Tradução: Monica Stahel		
Ilustrador:	Rosy		
Editora:	Scipione	Cidade:	São Paulo
Ano:	1999	pp.	28

Sinopse do catálogo: A divertida história de uma menina superando seus limites com esforço e bom humor, aprendendo e resolvendo problemas de matemática com seus brinquedos e coisas do cotidiano.

Resenha após leitura: Letícia concorda que não é uma boa aluna e o pai também acha que ela poderia se esforçar mais. A mãe acha que as notas seriam melhores se estudasse depois da aula em vez de ir brincar. Os pais pedem que Letícia prometa que vai estudar mais. E ela concorda. No dia seguinte chega em casa, ajeita a escrivinha e vai tentar resolver o problema de matemática, coisa que para ela era difícil. Lê o problema e vê a dificuldade. Resolve pegar sua bicicleta para tentar resolver o problema. Pega o relógio, sai de casa e em alguns momentos faz algumas anotações. No percurso encontra Júlia, sua melhor amiga, mas não pode ficar muito tempo conversando pois está tentando resolver o problema de

matemática. Encontra também com a professora e lhe explica que está estudando. Volta pra casa e a mãe quer saber se já fez a lição, afinal faz tempo que está passeando. Ela diz que sim. No dia seguinte a professora quis saber o resultado do problema, Júlia dá a resposta e Letícia contesta. A professora se admira e pede para Letícia explicar na lousa. Todos se admiram, até o Otávio, seu namorado. Faz o desenho do percurso de seu passeio no dia anterior. A resposta estava correta, mas a professora achou as contas feitas pela menina muito complicadas e que ela não havia usado o método correto. Alguns concordam outros discordam. A professora estava um pouco desanimada pois os alunos não estavam entendendo como era para fazer os problemas. A professora passa uma receita de um bolo e pede para que calculem o peso total do bolo. No dia marcado para a entrega da tarefa cada aluno trouxe um bolo. O problema foi que cada bolo teve um peso diferente.

LIVRO 26

Livro:	Terça-feira: 5ª aula	
Autora:	Yolanda Reyes / Tradução: Ruth Rocha	
Ilustradora:	Olga Cuéllar	
Editora:	FTD	Cidade: São Paulo
Ano:	1997	pp. 29

Sinopse do catálogo: Juliana, 13 anos, gorda, pesada e lerda, odiava aulas de educação física. O professor, autoritário, vivia fazendo piadinhas irritantes e exigindo dela mais do que ela podia. Juliana usava todos os artifícios para escapar da aula. Um dia, resolveu, não obedecer às ordens do professor, mesmo com todas as ameaças que ele fazia, e ficou imóvel como estátua até o final da aula. Quando o sinal tocou, Juliana deu meia-volta e foi embora, seguida pelas amigas solidárias a ela. Foi a vitória da coragem.

Resenha após leitura: A história gira em torno de Juliana, uma menina de treze anos, gorda. Para ela a terça-feira é um dia de sofrimento. Nesse dia ela tem aula de educação física. Inventa várias desculpas para faltar: febre, dores de estômago, atestado médico... mas um dia tem que ir à aula. Seu carrasco professor de ginástica é pontual e autoritário e usa um apito para comandar as aulas. Dá

terríveis exercícios de aquecimento e é muito irônico. Vive provocando a menina diante da turma. Ela sente-se muito mal. Certa vez Juliana amanhece diferente. Na hora da ginástica fica imóvel, ignorando as ordens do professor. Ele fica furioso. Nenhuma ameaça a faz mexer. Quando toca o sinal ela deixa de ser estátua e volta ao normal. As amigas a acompanham solidárias. A partir dessa Terça-feira ela não se sente mais sozinha e sente que conseguiu vencer um desafio.

LIVRO 27

Livro:	Tia nota dez	
Autor:	Zivaldo	
Ilustrador:	Zivaldo	
Editora:	Melhoramentos	Cidade: São Paulo
Ano:	1996	pp. 23

Sinopse do catálogo: Sobrinho maluquinho conversa com a professora que não gosta de ser chamada de tia.

Resenha após leitura: No primeiro dia de aula a professora avisou que não queria ser chamada de *tia*. O aluno quis saber a razão e já recebeu um zero por ter pronunciado *tia*. Ele resolve ficar no fundo, quietinho. Pede para ir ao banheiro e faz um pum quando saía e ganha nota 1. Continuou chamando a professora de *tia*. A professora dava muitos deveres de casa, ele fez vinte por cento e recebeu um 2. O menino começou a dizer, sorrindo *bom dia*, não resistiu e falou *tia* sete vezes, recebeu nota 3. Para o teatro ele foi ser o Dom Ratão, se distraiu com a *tia* e ganhou 4. Decidiu fazer tudo como a professora mandou: caprichou nas relações de aluno/professor e se esqueceu de estudar, recebeu 5. Resolveu ser caprichoso e tirou 9. Correu e disse: *Tia, obrigado!* Ela lhe disse que sua nota estava de cabeça pra baixo, sua nota era 6. No mês seguinte chamou três vezes a professora de *tia* e ganhou 7. No mês seguinte fez de tudo para tirar 10, mas conseguiu apenas 8. O ano estava terminando, para garantir a nota chamou a tia de *mon amour* e *my love*, recebeu 9. No final do ano, fez pesquisas, não errou nenhum problema, leu três livros, fez tudo direitinho e a *profe* deu 10.

LIVRO 28

Livro:	Uma escola assim, eu quero pra mim	
Autor:	Elias José	
Ilustrador:	Agostinho Gisé	
Editora:	FTD	Cidade: São Paulo
Ano:	1999 – 7ª Edição	pp. 27

Sinopse do catálogo: Rodrigo não era um menino da cidade. Por isso, na nova escola, seu sotaque se tornou motivo de riso para os colegas e de bronca para a professora. Até que veio dona Celinha para substituir dona Marisa. E com ela vieram histórias, desenhos, jogos, violão, poesia. A escola se transformou em um prazer, e Rodrigo revelou-se um músico. Quando dona Marisa voltou percebeu que precisava mudar.

Resenha após leitura: O livro conta a história de um menino chamado Rodrigo que vem do sítio para frequentar a 1ª série de uma escola. Chegando na escola, encontra Dona Marisa, uma professora grávida, feia e sabichona que não gostava quando alguém errava. Os alunos e as alunas zombavam de Rodrigo quando ele falava e a professora fazia-o repetir as palavras corretamente. Rodrigo foi se sentindo cada vez mais chateado e ignorante. Um dia quando ele disse “nóis fumo”, a professora obrigou-o a repetir dez vezes “nos fomos”. A turma toda caiu na maior gozação. Rodrigo não agüenta, sai correndo e encontra a diretora que lhe explica que “Dona Marisa anda nervosa porque tem sempre partos difíceis. Só que isso não dá a ela o direito de zombar de você. Não liga não. Amanhã ela vai sair de licença e vem substituí-la a dona Celinha, uma professora nova, bonitinha e muito alegre. Vocês vão gostar muito dela. Espere para ver...” Rodrigo se convenceu e resolveu esperar a nova professora. A nova professora, dona Celinha, mostrou um jeito novo de se relacionar com as crianças e de trabalhar a alfabetização. Assim, Rodrigo pôde descobrir que a escola era um bom lugar. A despedida da professora Celinha foi uma tristeza para os alunos. Ao voltar da licença, dona Marisa, estava mais solta e de cara mais feliz e encontrou seus alunos mais criativos, tendo que inventar outros caminhos para continuar seu trabalho com aquela turma. E assim, foi ficando mais bonita, doce e feliz em ensinar.

LIVRO 29

Livro:	Uma professora muito maluquinha		
Autor:	Ziraldo		
Ilustrador:	Ziraldo		
Editora:	Melhoramentos	Cidade:	São Paulo
Ano:	1995	pp.	117

Sinopse do catálogo: História de uma professora que tinha um jeito todo seu de entender o mundo e um modo que todos achavam muito maluquinho de mostrá-lo aos seus meninos e meninas. Uma professora que parecia com uma artista de cinema.

Resenha após leitura: Uma professora inimaginável vivia numa pequena cidade e estava sempre querendo desenvolver atividades inovadoras e estimulantes. As velhas professoras não compreendiam por que os alunos dela mostravam-se tão envolvidos. Por problemas com as avaliações de final de ano, a professorinha não voltou a dar aulas naquela escola e foi substituída por uma doce senhora de olhos severos e com uma voz de comandante, deixando a turma toda de castigo, fazendo-os escrever cem vezes, cada um, a frase “Prometo prestar atenção nas lições e não ficar me distraíndo na hora da aula.” Com a entrada da nova professora, a turma mostra a capacidade adquirida com a professora maluquinha. A professora maluquinha resolve dar aulas de reforço, em sua casa, e seus antigos alunos voltam a vê-la. Um dia, ela foge com o namorado e fica na memória de seus alunos como uma professora inesquecível.

LIVRO 30

Livro:	Volta às aulas		
Autor:	Colin Thibert / Tradução: Monica Stahel		
Ilustradora:	Véronique Boiry		
Editora:	Scipione	Cidade:	São Paulo
Ano:	1996 – 3ª Edição	pp.	29

Sinopse do catálogo: Zuleica estava angustiada na véspera da volta às aulas. O pai tentou tranquilizá-la, mas não adiantou. No dia seguinte, ele levou a filha à escola e, no meio da confusão acabou entrando na classe. Acontece que a

professora era míope.

Resenha após leitura: As aulas iam começar e Zuleica queixa-se dizendo estar doente. Sua mãe não é boba e manda-a arrumar seu material em vez de ficar arrumando doenças. Vendo-se sem saída foi chorar para o pai dizendo que esse ano vai ser aluna da dona Clara e que ela é ruim como uma toupeira e míope como uma cobra, que não usa óculos porque é muito vaidosa e muito injusta na hora de punir alguém. O pai diz que ela não deve ficar acreditando naquilo que os outros falam. Na manhã seguinte, o pai vai levá-la à escola. Por dificuldades para estacionar, chegam na escola quando a chamada já havia começado. O diretor chama Zuleica Soares, o pai pega-a para levá-la até a fila de dona Clara. A professora pede para que entrem em silêncio. Foi uma algazarra, até o pai de Zuleica acabou entrando na sala. A professora pediu para que cada um escolhesse um lugar para sentar e que pegassem um papel em branco. O pai de Zuleica tentou sair e a professor ordenou-lhe que sentasse porque ali só poderia falar quando fosse chamado. Ele ficou muito espantado. O pai de Zuleica tentou falar novamente com dona Clara mas ela disse-lhe que não gostava de menino teimoso e que deveria escrever cem vezes, no passado e no futuro: *Não devo interromper a professora nem semear desordem na classe no primeiro dia de aula.* A classe caiu na risada, menos o pai de Zuleica. Chegando em casa a mãe quis saber se tudo tinha corrido bem e Zuleica disse que para ela sim, mas que o pai tinha uma grande tarefa para o dia seguinte.