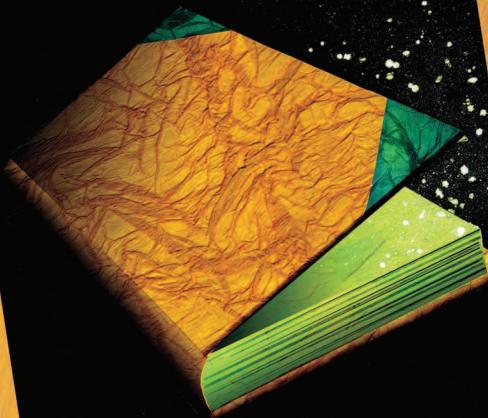


**LEITURA,
LITERATURA INFANTO- JUVENIL
E EDUCAÇÃO**



Célia Regina Delácio Fernandes

**LEITURA, LITERATURA
INFANTO-JUVENIL
E EDUCAÇÃO**



Reitora *Nádina Aparecida Moreno*

Vice-Reitor *Berenice Quinzani Jordão*



Diretora *Maria Helena de Moura Arias*

Conselho Editorial *Abdallah Achour Junior
Edison Archela
Efraim Rodrigues
José Fernando Mangili Júnior
Marcia Regina Gabardo Camara
Marcos Hirata Soares
Maria Helena de Moura Arias (Presidente)
Otávio Goes de Andrade
Renata Grossi
Rosane Fonseca de Freitas Martins*

CÉLIA REGINA DELÁCIO FERNANDES

**LEITURA, LITERATURA
INFANTO-JUVENIL
E EDUCAÇÃO**

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos
da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F363L Fernandes, Célia Regina Delácio.

Leitura, literatura infanto-juvenil e educação
[livro eletrônico] / Célia Regina Delácio
Fernandes. – Londrina : Eduel, 2013.
1 Livro digital : il.

Inclui bibliografia.

Disponível em : [http://www.uel.br/editora/portal/
pages/livros-digitais-gratuitos.php](http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php)
ISBN 978-85-7216-690-4

1. Leitura. 2. Literatura infanto-juvenil. I. Título.

CDU 372.41

Direitos reservados a

Editora da Universidade Estadual de Londrina

Campus Universitário

Caixa Postal 6001

Fone/Fax: (43) 3371-4673

86051-990 Londrina - PR

E-mail: eduel@uel.br

www.uel.br/editora

Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Depósito Legal na Biblioteca Nacional

2013

Para Marisa Lajolo

*E para todos os mestres e mestras que se
eternizam na memória de seus alunos.*

SUMÁRIO

Prefácio	xi
Agradecimentos	ix
Introdução	1
Capítulo I: A importância da formação do leitor no Brasil contemporâneo.	9
A DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA EM TERRAS BRASILEIRAS	10
POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE INCENTIVO À LEITURA NO . BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980	33
A pesquisa sobre programas de incentivo à leitura no Brasil	35
O Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL: 1984-1996	41
O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: 1997-2002.	62
Capítulo II: As escolas de papel e tinta	79
OS DIVERSOS CONTEXTOS ESCOLARES DAS NARRATIVAS	79
MODERNIZAÇÃO, PODER E RESISTÊNCIA NO INTERIOR DA ESCOLA.	98
A CLIENTELA ESCOLAR: QUESTÕES DE CLASSE, ETNIA E GÊNERO.	112
A TEMATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E DA PARTICULAR	128

Capítulo III: A construção da personagem docente	147
<i>A FEMINIZAÇÃO FICCIONAL DO MAGISTÉRIO</i>	<i>147</i>
<i>A (DES) VALORIZAÇÃO SOCIAL DO (A) PROFESSOR (A)</i>	<i>165</i>
<i>A PROFANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</i>	<i>178</i>
<i>A EROTIZAÇÃO DA PROFESSORA</i>	<i>194</i>
Capítulo IV: As diversas faces do ensino	209
MODOS DE ENSINAR	209
LEITURA E LITERATURA NA FICÇÃO INFANTO-JUVENIL	251
A título de conclusão	285
Bibliografia	297

AGRADECIMENTOS

Aos professores Marisa Lajolo, Márcia Abreu, Regina Zilberman, Edmir Perrotti e Ezequiel Theodoro da Silva, pelas imensas contribuições teóricas.

Ao professor Paulo de Salles Oliveira, primeiro interlocutor, pelo constante incentivo e pelas palavras animadoras.

Ao Luís Camargo, pelas leituras compartilhadas e pelas inúmeras contribuições ao longo desta pesquisa.

Aos colegas do *Projeto Memória de Leitura*, pela solidariedade.

Aos ilustradores, pela autorização da publicação das imagens.

Aos meus amados pais, Raquel e Martinez, por tudo.

E ao querido Waldir, pelo amor e pelo apoio incondicional durante o percurso desta pesquisa.

PREFÁCIO

Livros, leitura, professores e alunos fizeram sempre parte do cenário escolar; pois não é de hoje que educadores e famílias se perguntam se a criançada está lendo o *quanto* deve ler, o *que* deve ler e *como* deve ler.

São inúmeras as pesquisas, inclusive brasileiras, que vêm desenhando um XIX já preocupado com o que a meninada lia ou deixava de ler. Se incluirmos no desenho Bárbara Heliodora e Margarida da Silva e Orta, a agenda remonta ao século XVIII .

Mas questões de leitura não são, no entanto, monopólio da escola. Também é verdade que os leitores sempre fizeram parte - maior ou menor - de reflexões sobre literatura. Parte menor, talvez, em teorias de extração romântica, que privilegiavam o pólo do autor e da escrita encolhendo o pólo da leitura; e parte maior – muito maior - nas várias vertentes da Estética da Recepção, algumas das quais dão ao leitor crédito total pela construção do significado do que é lido.

No ponto de encontro da educação e dos estudos literários, na riqueza da luz e das questões que um campo projeta sobre o outro, inscreve-se o trabalho de Célia Regina Delácio Fernandes, nascido como Tese de Doutorado que eu tive o imenso prazer de orientar e com a qual tanto aprendi.

E é por ter acompanhado, assim de perto, a gestação e o nascimento deste belo trabalho, que gostaria de dizer duas palavrinhas aos leitores. Pois estes, *se podem tudo*, talvez possam *mais* se compartilharem com outros leitores o percurso de sua viagem por palavras, linhas e entrelinhas. É nesta condição de leitora solidária e de primeira hora, que vou ao encontro de meus pares, todos os que têm este livro aberto nas mãos.

O trabalho que se desenrola pelas 296 páginas deste livro mostra aos leitores um caminho instigante, original e absolutamente necessário para se trabalhar com a literatura infantil. Um caminho que, na realidade, bifurca-se numa encruzilhada dialética: o *dentro* e o *fora* dos livros de que se ocupa.

Nestes dois advérbios, *dentro* e *fora*, que, creio, podemos usar com propriedade para falar deste livro, a antiga dicotomia entre fatores externos e internos da literatura recoloca-se, e encontra um provocante desenvolvimento talvez favorecido pelo gênero que estuda: a literatura infantil.

Ao analisar as representações que escola, leitura e professores recebem em inúmeros livros voltados para o público infantil, **Leitura, Literatura Infanto-Juvenil e Educação** já ensina suas primeiras lições: de que na cidade das letras, o que se tem são *representações*, e que se precisa ter mão leve e olhar carinhoso para fazê-las (as representações) nos contarem o que, afinal, elas representam. E Célia faz isso com mão leve e firme, discutindo imagens de professor, de aluno, de escola, de livros e de leitura que povoam a literatura em circulação a partir da década de 1980; imagens construídas quer no texto, quer nas ilustrações, quer nas capas e contra-capas dos livros.

Ao levar em conta a materialidade de cada livro de que se ocupa, isto é, acreditando que é na totalidade dele, e não apenas de sua capa para dentro (por assim dizer) que um livro *significa*, Célia dialetiza bastante a oposição *dentro/fora* acima mencionada. O texto não é interno ao livro, nem este é externo àquele: ambos, aqui, são o *dentro*...

Agradam-me, particularmente, as análises das imagens docentes. Na leitura que Célia faz das representações da professora, esta figura tão central e muitas vezes tão injustamente culpabilizada ganha uma bem-vinda complexidade, ao também ser lida pelo viés do *gênero*, da *classe social* e da *faixa etária*.

Mas além de *internalizar* a materialidade do livro, fazendo sua componente visual dialogar com a componente verbal, o *fora* de Célia também renova-se e amplia-se ao ultrapassar a tradicional perspectiva de que o *exterior* de um texto é a sociedade que o viu nascer, como, por exemplo, se diz que a escravidão e os movimentos abolicionistas dialogam com a obra de Castro Alves.

O trabalho, aqui publicado, vai além desta visão. A autora parte da hipótese de que é verdade, sim, que a literatura dialoga com a vida social, da qual autores, livros e leitores fazem parte. A hipótese refina-se, porém, ao postular que é também verdade que o diálogo entre literatura e sociedade se faz de forma mais sutil do que a justaposição linear de um dado traço da sociedade a temas/assuntos/personagens presentes no texto.

O livro sugere ao leitor que a passagem do real para suas representações é mediada por instituições e por discursos que *moldam*, por assim dizer, as representações possíveis. É por esta perspectiva teórica, que é muito bom trabalhar com a literatura infantil. Mais do que a literatura *não infantil*, os livros para crianças são muito mais explícitos na articulação institucional de que se valem para alcançarem a circulação pretendida.

Como a literatura não infantil, também a literatura infantil carece de legitimação, de metalinguagem, de uma tradição da qual seja consciente e com a qual possa dialogar. Mas, ao contrário da literatura não infantil, a infantil articula-se, de forma muito visível, a uma poderosa instituição social, a *escola*, a partir da qual formata sua maneira de cumprir o percurso, que vai do autor aos leitores e da escrita à leitura.

Neste livro, no rigor com que estuda a mediação da escola no

horizonte da literatura infantil, a autora inicia sua reflexão na teia de leis, projetos e financiamentos que constituem – agora sim - a malha *externa* ao texto e ao livro, mas que o fazem chegar às mãos e aos olhos de leitores; menores de idade quando se trata de alunos, maiores de idade quando se trata de professores, autores e demais profissionais (adultos, por hipótese) envolvidos no mundo da literatura infantil.

Se for possível pensarmos que a segunda metade do século XX marca o tempo em que a leitura entrou definitivamente no mapa, tanto da política educacional quanto dos estudos literários, é com certeza correto dizer que este livro marca, com sensibilidade e competência, alguns dos caminhos pelos quais se navega por este mapa.

Marisa Lajolo

INTRODUÇÃO

Vive-se, nesta década de 80, no Brasil, o *boom* da literatura infantil, manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para criança, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil, no surto de encontros, seminários e congressos a respeito do assunto e na inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades.[...].

(CADEMARTORI, 1986, p. 11)

No final do século XVII, na França, foram produzidas as primeiras obras para crianças das quais temos conhecimento: “*As Fábulas* (1668) de La Fontaine; os *Contos da Mãe Gansa* (1691/1697) de Charles Perrault; os *Contos de Fadas* (8 vols. - 1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e *Telêmaco* (1699) de Fénelon” (COELHO, N., 1991, p.75). Entretanto, o início da literatura

infantil, no mercado livreiro, só foi possível com a ascensão da ideologia burguesa, a partir do século XVIII. Nesse período, consolidaram-se duas importantes instituições burguesas - a família e a escola -, surgiu uma nova visão da infância e o crescimento da sociedade, por meio da industrialização, fez com que o livro infantil, desde o seu aparecimento, assumisse a condição de mercadoria (ZILBERMAN, 1987, p.13-31).

Em um estudo, hoje clássico, Ariès (1981) mostra que, com a instauração da ordem burguesa, as relações sociais foram profundamente modificadas e uma nova concepção de família e de infância foi construída. A criança começou a ser valorizada e considerada um ser diferente do adulto, com particularidades e necessidades próprias. Se antes a criança acompanhava a vida social daquele, estava imersa naquele mundo, agora ela deveria dele se retirar, só podendo nele entrar depois de receber o preparo de uma educação adequada, ou seja, a família e a escola deveriam isolar a criança do todo social, rompendo a comunhão que havia outrora.

É dentro desse contexto que a literatura infantil torna-se possível e necessária. Por meio de sua inserção na escola, ela vai ser instrumento para inculcação de normas e valores. No Brasil do final do século XIX, a produção literária para crianças também surge atrelada a instituições que autorizam e garantem a sua circulação, auxiliando, inúmeras vezes em seu percurso, na divulgação de projetos permeados pelas ideologias dominantes (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, 1987).

Como se vê, a literatura infanto-juvenil, desde sua gênese até os dias atuais, sempre dependeu da mediação escolar para manter aquecido seu mercado. A instituição escolar tornou-se o principal espaço de circulação e de consumo do gênero, promovendo a *escolarização* do texto literário. A aliança estabelecida entre literatura infanto-juvenil e escola faz com que parte significativa da crítica não considere a primeira como arte, devido ao compromisso pedagógico que a instrumentaliza para veicular valores morais.

Essa relação de dependência e subordinação aos interesses pedagógicos da escola, que marcou o percurso da literatura destinada a crianças e jovens, já foi superada pela produção contemporânea?

Na revisão da literatura sobre o gênero, podemos perceber que as condições de produção do livro infantil e juvenil, desde o seu aparecimento no mercado brasileiro do final do século XIX, estão diretamente relacionadas à escolaridade, aos programas de ensino e seus objetivos, à legislação e às diretrizes educacionais no Brasil. Esse atrelamento ao currículo escolar acaba constituindo fator de desprestígio do gênero e de sua exclusão da historiografia literária (DIOGO, 1994; FERNANDES, 2004).

Nas universidades, desde a década de 1980, parte da crítica literária acadêmica deixa de ignorar sua existência e começa a analisar textos de literatura infantil e juvenil. Esses estudiosos (ABRAMOVICH, 1983; CADEMARTORI, 1986; COELHO, N., 1984; CUNHA, 1997; FERREIRA, 1982; GÓES, 1984; LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, 1987; PERROTTI, 1986; entre outros) questionam a interferência de orientações pedagógicas na produção editorial e a relativa autonomia do escritor que, de acordo com as necessidades do mercado, acabaria escrevendo, muitas vezes, livros por encomenda. Mas também reconhecem a qualidade das obras que não se limitam à intenção pedagógica e didática, defendendo a importância da literatura infanto-juvenil na formação de leitores, bem como seu estatuto literário.

Neste sentido, parece ser importante problematizar e refletir sobre as relações entre a literatura infanto-juvenil e a instituição escolar, motivo pelo qual elegemos a escola como elemento central desta pesquisa. A escola, lugar principal de circulação dos livros produzidos para crianças e jovens, é, portanto, um espaço social fundamental de qualquer estudo sobre o gênero. No Brasil, como em outros países, a implantação e a expansão do livro para crianças e jovens, bem como de trabalhos críticos sobre o gênero, estão intimamente vinculadas à história da educação.

As diversas maneiras pelas quais são construídas as representações da escola, de professores e do ensino, nas obras literárias, podem ajudar a compreender esses complexos liames entre o mundo da escrita literária e o mundo social, dimensões que, de acordo com a perspectiva por nós adotada, não se constituem de modo apartado. Pesquisar na literatura a representação de figuras e cenas de escola é, deste modo, restabelecer e renovar o antigo diálogo entre a ficção e a realidade. Que lugar foi reservado para o texto literário no espaço social? Que lugar foi reservado para o espaço social no texto literário? Como a literatura infanto-juvenil representa a escola, os professores e o ensino a partir da década de 1980? Há um reforço ideológico nestas representações ou elas acenam para rupturas? Qual a relação que emerge entre essas obras e o leitor?

As respostas a essas questões podem contribuir para um aprofundamento da reflexão sobre as relações entre literatura infanto-juvenil e instituição escolar, bem como para discussões acerca do difícil ingresso e legitimação do gênero na história da literatura.

Assim, esta pesquisa investiga se a literatura infanto-juvenil brasileira, da época em estudo, conseguiu libertar-se das intenções pedagógicas ou se ela continua fazendo coro com os discursos predominantes. Por meio da seleção de um *corpus* de obras que representam a escola, os professores e o ensino, verificaremos as possibilidades de ruptura por parte do discurso literário, quando em confronto com o discurso que se caracteriza como normativo ou comprometido com a ordem instaurada.

Esse conhecimento torna-se cada vez mais importante, tanto no âmbito social como no acadêmico, para problematizar e discutir os valores e os problemas educacionais em curso no contexto atual, em que se atribui grande importância à formação de leitores. Ao abordar questões referentes ao acesso à leitura e aos mediadores dos livros – fundamentais para a

construção de uma sociedade justa e democrática -, a pesquisa também pretende contribuir para a discussão da necessidade e da melhoria das políticas públicas de popularização da leitura no Brasil, assim como para o entendimento de alguns aspectos fundamentais do sistema literário (CANDIDO, 1975, v.1, p.23-25).

Com relação ao período compreendido pela pesquisa, vale ressaltar que não foram selecionadas somente as obras publicadas a partir da década de 1980, mas as que ainda estivessem em circulação nesse período, por meio das sucessivas reedições, dado que elas continuariam dialogando com a realidade presente. A pesquisa foi delimitada a esse período por três motivos:

1. a maioria das obras editadas que consultamos *sobre* literatura infantil e juvenil foi publicada entre o final da década de 1970 e meados da década de 1980, período em que os estudiosos da literatura prestaram mais atenção ao gênero, e essa pesquisa espera dar continuidade a tais estudos;
2. sendo esse o período da abertura política, esperamos observar se o novo contexto contribuiu para a produção e para a circulação de obras literárias inovadoras, tanto no tratamento temático quanto no discurso formal dessas obras;
3. devido à importância dada à formação de leitores a partir da década de 1980, verificou-se o *boom* da literatura infantil no Brasil, vinculado à crescente utilização da literatura infanto-juvenil na sala de aula.

Visto que a escola é um tema recorrente da literatura infanto-juvenil e dada a impossibilidade de se analisar a imensa quantidade de obras colocadas no mercado nas últimas duas décadas do século XX¹, foi

¹ No decorrer da pesquisa, encontramos aproximadamente trezentas obras em que a escola aparece em determinadas passagens, sendo o ambiente em que a intriga se desenrola, ou o próprio tema da obra. Esse número imenso de títulos lançados no mercado sobre a temática investigada neste estudo confirma a relevância da discussão acerca das relações entre a literatura infanto-juvenil e a instituição escolar.

necessário definir alguns critérios para a delimitação do *corpus*, a partir dos quais se conseguisse uma seleção representativa. Das dez obras selecionadas, quatro foram escolhidas da lista de livros premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) como “Altamente Recomendável” - *A professora de desenho e outras histórias*, de Marcelo Coelho (1995); *Que raio de professora sou eu?*, de Fanny Abramovich (1990); *Redações perigosas II: a fome*, de Telma Guimarães Castro Andrade (1994) e *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo Alves Pinto (1995). Outras duas foram extraídas dentre os 110 títulos eleitos para fazer parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/99) desenvolvido pelo MEC - *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes (1978), e *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida (1997). E as últimas quatro obras foram selecionadas a partir de catálogos das editoras, levando-se em consideração a sua indicação para o trabalho com datas comemorativas e o número de vendas alcançado - *A 8ª Série C*, de Odette de Barros Mott (1976); *O mistério da obra-prima*, de Lourenço Cazarré (1986); *Botina velha, o escritor da classe*, de Jair Vitória (1995) e *Pra você eu conto*, de Moacyr Scliar (1990).²

Entendendo a importância das ilustrações no conjunto da obra, a construção da escola como espaço ficcional será comentada no diálogo entre texto e ilustração. Assim como o texto literário possibilita muitas leituras, também a ilustração pode ser plena de sugestões (CAMARGO, 1995, 1998). Daí a relevância de se levar em consideração a interação entre a linguagem visual e a verbal.

Em uma primeira etapa da pesquisa, as análises das obras foram realizadas individualmente, tornando possível a avaliação das estratégias narrativas utilizadas e seus respectivos efeitos de sentido. Com base nessas análises, os capítulos deste livro foram organizados em três eixos temáticos

² As obras traduzidas não foram consideradas em função do aumento da publicação de obras nacionais a partir da década de 1980 no Brasil (HALLEWELL, 1985, p. 591-594).

– a escola, os professores e o ensino –, agrupando o conjunto das obras por subtemas comuns, presentes no interior das narrativas. O estudo das representações da escola, de professores e do ensino nas obras literárias é precedido por um capítulo que busca contextualizar dados relativos às políticas públicas de leitura.

Esse primeiro capítulo, intitulado *A importância da formação do leitor no Brasil contemporâneo*, procura mostrar a importância que a leitura assume no mundo atual e os percalços para a formação do leitor e para a democratização da leitura no Brasil dos últimos trinta anos. Essas informações são fundamentais para o entendimento de aspectos do sistema literário no qual circula a literatura infanto-juvenil.

Ainda nesse capítulo, outro foco foi investigar a intervenção do Estado na promoção da leitura, por meio de políticas públicas e de programas governamentais de incentivo a tal atividade no Brasil, a partir da década de 1980. Desse modo, pesquisamos, especialmente, a trajetória do Programa Nacional Salas de Leitura - PNSL (1984-1996) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE (1997-2002), verificando, em seu desenvolvimento, as condições oferecidas para a formação do leitor, a participação da sociedade civil nas ações das políticas públicas do Estado, a avaliação dos resultados, o investimento do governo federal, o número de escolas e de alunos atendidos, os critérios de atendimento, a quantidade de obras compradas e os critérios de escolha dessas obras. Para tanto, foram examinadas fontes primárias, tais como relatórios, portarias, resoluções e editais expedidos pelo Ministério da Educação - MEC.

No capítulo 2, *As escolas de papel e tinta*, observa-se como as narrativas selecionadas representam o espaço escolar por meio de seu contexto histórico, dos paradigmas educacionais, das relações de poder e de resistência no interior da escola, da clientela escolar e de seu papel na sociedade, com o propósito de examinar se (e como) essas narrativas conseguem romper com os vínculos históricos entre literatura infanto-

juvenil e escola. Nesse sentido, foram analisadas as localizações temporal e geográfica das escolas compreendidas em cada obra, os discursos e as práticas escolares representados por essas narrativas, a classe social, a etnia e o gênero das personagens estudantes que participam do espaço escolar, e, por fim, a tematização da escola pública e da particular e as conotações que assumem essas representações.

O capítulo 3, *A construção ficcional da professora*, busca discutir, na perspectiva dos Estudos Culturais, a maneira como os(as) professores(as) são representados(as) nas narrativas, investigando a instituição de determinadas identidades e a exclusão de outras. Assim, o mapeamento da construção da identidade docente foi norteado por questões de gênero, etnia, origem e atuação geográfica, classe, docência e sexualidade. Ao lado disso, examinou-se em que medida as personagens docentes posicionam-se *contra* ou *de acordo* com as normas e as expectativas sociais.

Finalmente, o capítulo 4, *As diversas faces do ensino*, trata das representações do ensino em dois tópicos. O primeiro apresenta os métodos e técnicas empregados no processo de ensino-aprendizagem e os procedimentos técnicos utilizados em cada obra, com o intuito de averiguar se possibilitam uma participação maior do leitor nas narrativas e se conseguem atenuar a assimetria que preside à emissão adulta e à recepção infantil/juvenil da produção para crianças e jovens. Já o segundo tópico analisa as representações da leitura e da literatura no conjunto das narrativas, observando se as relações entre elas e a escola apontam para mudanças ou permanências de modelos de leitura e de conceitos literários, bem como se essas representações se fazem presentes nas narrativas com finalidades estritamente pedagógicas ou se correspondem mais às necessidades intrínsecas das personagens. Para isso, foram esquadrihados os espaços de leitura, os sujeitos leitores, os objetos, a circulação dos livros, os modos de ler e as conotações que permeiam as leituras presentes nas narrativas.

CAPÍTULO I

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO LEITOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O pequenino

[...]

O infeliz não vai à escola
Passa os dias pedindo esmola
E não aprende uma profissão
Quando este infausto crescer
– O que vai ser?

(JESUS, 1996, p. 182)

- Doutô, doutô, mi arresponda
O qui é qui eu tô ouvindo?
Vosmicê leu a carta,
não leu, tá mi inludindo?
- Doutô! Meu Deus! Seu Doutô,
Maria tava inucente?
Me arresponda pru favô!
Inucente! Sim, sinhô!
Matei! Maria inucente!
Pruquê, seu Doutô, pruguê?
Matei Maria somente
Pruquê não aprendi a lê!
Infiliz de quem não leu
Uma carta de ABC
Mangine agora o Doutô
Quanto é grande o meu sofrê!
Sou duas vez criminoso,
Qui castigo, seu Doutô!!
Qui miséra! Qui horrô!
Qui crime num sabê lê!

(LUZ BRASIL, 1988 apud LAJOLO;
ZILBERMAN, 1998, p. 296)

A DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA EM TERRAS BRASILEIRAS

A primeira epígrafe sugere a necessidade da escola na vida de uma criança, inserida no contexto urbano, como forma de impedir a criminalidade, ao passo que a segunda mostra a concretização do crime em função do analfabetismo. O acesso à escolaridade e à leitura está na pauta de todas as agendas governamentais. Estado, universidades, setor privado e organizações da sociedade civil discutem a relação entre leitura e inserção social, vinculando a importância da leitura à escola e relevando o surgimento e o desenvolvimento de políticas públicas que se ocupam em tornar melhor as condições de letramento da população. No Brasil, nos últimos trinta anos, foram criados programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor, bem como de difundir e melhorar a leitura da população. Em decorrência dessas medidas, houve uma ampliação da produção e da circulação de livros, principalmente por meio de compras governamentais de didáticos e de literatura infanto-juvenil, tornando o Brasil o oitavo mercado editorial do mundo.

Mas, nem sempre o mundo precisou de leitura da escrita. Essa necessidade foi construída historicamente pelas civilizações humanas. Ao longo dos séculos e de acordo com os estágios e as transformações pelos quais passaram as instituições e as técnicas de reprodução, a leitura experimentou diversas concepções, práticas, funções, modos e tipos de suporte. A leitura concebida e praticada como instrumento de transformação pessoal e social é um acontecimento recente.

A democratização da leitura na Europa iniciou-se após a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, e o aperfeiçoamento da imprensa mecânica, no século XVIII, o que possibilitou tanto a produção (e o barateamento) de um número maior de publicação periódica e de

livros, quanto a escolarização e a alfabetização em massa. Ferramenta das mais importantes na difusão e na assimilação do projeto político e ideológico da burguesia, a leitura transformou-se em um “direito inalienável de todo cidadão”. Nesse contexto, convém ressaltar a importância da escola e das universidades na formação e na ampliação do público leitor e do mercado editorial (ZILBERMAN, 1991, p.15-55).

A narrativa das práticas brasileiras de leitura feita por Lajolo e Zilberman (1998) mostra o processo de nascimento, desenvolvimento e amadurecimento do leitor, a passagem das práticas de leitura tutelada para as práticas de leitura emancipada. Observa, ainda, a dimensão política desse processo que, simultaneamente, narra a história da modernização em nosso país.

Para escrever a história das práticas de leitura, as autoras utilizaram, como documentação, ao lado das fontes tradicionalmente privilegiadas, as representações de leitura veiculadas por textos literários e não-literários. Ao procurarem registros, no texto literário, de diversos aspectos referentes a teorias e práticas educacionais brasileiras, elas invocam e resgatam os testemunhos textuais de Machado de Assis, Raul Pompéia, Viriato Correia, José Lins do Rego e muitos outros, encenando o cotidiano escolar, as figuras de professor, as dificuldades de aprendizagem, as cartilhas e os métodos de leitura, as deficiências do ensino, as contradições entre a teoria e a prática, os desapontamentos dos alunos com a escola, a violência do sistema disciplinar, o ensino de literatura e outros dados presentes no contexto histórico. Com efeito, a fragilidade de práticas e projetos educacionais brasileiros é apreendida na multiplicidade de protagonistas que compõem a história da modernização do Brasil.

Na sociedade brasileira atual, a leitura constitui-se uma necessidade para todas as pessoas e um dos requisitos essenciais da cidadania. Entre outros exemplos básicos do cotidiano urbano, os letreiros de ônibus, as

placas de ruas, os cartazes de supermercados e os caixas eletrônicos requerem práticas de leitura. Para competir no mundo do trabalho, é preciso ter um aprendizado permanente, e essa exigência de atualização profissional relaciona-se diretamente com a leitura. Para conhecer e compreender as contradições do mundo capitalista globalizado, que exclui milhares de pessoas da participação social, é preciso recorrer aos escritos que circulam em múltiplos suportes impressos, digitais, eletrônicos e outros. Também o exercício pleno da cidadania implica a capacidade de leitura, pois o desenvolvimento da competência de atribuir sentido ao texto escrito possibilita o posicionamento crítico do sujeito diante do mundo circundante. Enfim, a leitura permeia todas as relações e quem não lê tem pouca chance de conquistar um lugar ao sol nessa civilização hodierna.

Freire (1990), em texto publicado em 1982, a partir da reflexão de sua própria prática educativa, discute a importância do ato de ler por meio da compreensão crítica da alfabetização, da leitura e da biblioteca popular. Em sua proposta de alfabetização, o educador não dissocia *leitura* do mundo e leitura da palavra, concebendo o ato de ler como um ato essencialmente político. Esse entendimento da leitura traduz-se, então, em um processo que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1990, p.11), estabelecendo relações contínuas e dinâmicas entre texto e contexto. A leitura da palavra, além de ser precedida pela leitura do mundo, é também uma maneira de transformá-lo por meio de uma prática consciente. O autor questiona uma visão ingênua de leitura calcada na *palavra mágica*, ou seja, na salvação individual. Segundo Freire, a leitura crítica da realidade possibilita aos grupos populares uma compreensão política de sua situação no mundo e deve ser utilizada como instrumento de mudança social. Em vista disso,

pode-se concluir que, para alterar as condições de vida da população, não basta apenas saber ler e escrever, mas é necessária a transformação nas relações de poder.

Também para Britto (2001, p. 83), a prática de leitura envolve uma ampla discussão e não pode ser vista ingenuamente como “um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância”. A leitura é uma prática social, uma ação cultural construída historicamente, e, conseqüentemente, “um ato de posicionamento político diante do mundo” (BRITTO, 2001, p. 84). A consciência do caráter político do ato de ler é importante para que o sujeito tenha uma atitude emancipada frente ao texto, entendendo-o como produto e não como verdade. A visão mitificada e neutra da leitura, que considera o ato de ler em si mesmo, camufla o fato de que os discursos contêm representações de mundo. Desse modo, Britto (2001) contrapõe-se à promoção de uma prática de leitura de entretenimento, que ele denomina de “pedagogia do gostoso” em detrimento de uma leitura crítica:

É representativa desse movimento de valorização da leitura do prazer a campanha de incentivo à leitura promovida pelo Ministério da Educação em 1997, com o lema ‘quem lê, viaja’: as peças publicitárias de 30 segundos apresentavam situações de pessoas lendo livros nos lugares mais variados (ônibus, praia, academia de modelação física) e de tal modo envolvidas com a história que incorporavam fisicamente a personagem. A leitura, comparada a um narcótico (‘quem lê, viaja’), nada tem a ver com a instrução de conhecimento ou com a experiência solidária e coletiva de crítica intelectual. (BRITTO, 2001, p. 86-87)

Com uma perspectiva que procura reconhecer e valorizar as práticas de leitura realizadas no Brasil, Abreu (2001) mostra que, desde o relato dos viajantes europeus até os dias atuais, a história da leitura no Brasil é marcada pelo tom do lamento e pela sensação do fracasso. Para explicar

os constantes insucessos das práticas pedagógicas de leitura, a autora levanta como hipótese a ausência de explicitação do tipo de leitura objetivado e do tipo de texto esperado. Essas indefinições também se fazem presentes nas campanhas governamentais de incentivo à leitura, como a do já mencionado *slogan* “quem lê, viaja”:

[...] Novamente, trata-se de uma leitura sem objeto, em que o ato de ler é tomado como bom em si, idéia reforçada pelo texto que assegura: ‘ler é viver, ler é prazer, leia, leia, leia mais’. Para viver e ter prazer é preciso ler o quê? Não importa, basta que se ‘leia, leia, leia mais’. Um texto dessa natureza só faz sentido se se imaginar que estamos diante de uma *tabula rasa*, de um país sem leitores, em que cumpre estimular o contato com o livro – seja ele qual for. No entanto, as ilustrações que acompanham a campanha, mostrando leitores caracterizados como personagens de romances, sugerem que a leitura que se quer estimular é a de identificação e evasão, aquela que faz com que o leitor se sinta Peri em uma academia de ginástica. Ou seja, no Brasil, até mesmo as formas que demandam menor envolvimento intelectual estariam ausentes, cabendo ao governo os esforços no sentido de promovê-las. Campanhas desta natureza, que visam a estimular a leitura de entretenimento, não deveriam ser de responsabilidade do Estado, e sim das editoras comerciais que são, afinal, quem tem a ganhar com o consumo desses livros. (ABREU, 2001, p. 150-152)

Ainda que ocorram divergências entre os estudiosos da leitura sobre a maneira como vêm sendo encaminhados projetos, campanhas e programas de incentivo à leitura no Brasil, ninguém discorda da importância da leitura no mundo contemporâneo. Saber ler e escrever tornou-se condição básica de participação na vida social, política, econômica e cultural do país. Mas, como bem lembra Abreu (2001, p.157), é preciso ter condições materiais para ser leitor. Nesse sentido, para termos uma sociedade democrática e justa, devemos lutar para que toda população

seja alfabetizada, tendo acesso às escolas e às bibliotecas públicas de qualidade.

A política social na área educacional, bem como em outras áreas sociais, está presente nos artigos 6º a 11º da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2002d, p.12-16). De acordo com o artigo 205, a educação deve ser um direito de todos e obrigação do Estado (p.128). Apesar de os direitos educacionais estarem assegurados constitucionalmente e do progressivo aumento do índice de escolarização dos brasileiros, pode-se questionar: as habilidades de ler e escrever – atualmente imprescindíveis para o exercício da cidadania – estão realmente se efetivando na sociedade brasileira?

A partir dos anos 1990, conforme demonstram dados discutidos mais adiante, de norte a sul e de leste a oeste do Brasil constata-se a precariedade do domínio de escrita e de leitura em grande parcela da população por meio de pesquisas (IBGE, INEP/MEC, CBL, INAF) e avaliação escolar governamental (SAEB, ENEM, PISA), bem como de diversos trabalhos científicos divulgados em congressos e publicações. Em vista da importância desse debate, um levantamento exaustivo e atualizado acerca de pesquisas sobre a leitura no Brasil – dissertações e teses realizadas nas duas últimas décadas do século XX nas universidades brasileiras – mostra que o interesse acadêmico sobre essa temática aumentou significativamente (FERREIRA, 2001).

Segundo o *Mapa do Analfabetismo no Brasil* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2003)¹, a evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Brasil caiu de 65,3%,

¹ Estudo produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a partir de dados de 2000 do IBGE e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2003.

em 1990², para 13,6%, em 2000, realizando um grande avanço neste campo ao longo do século passado. Contudo, o Brasil ainda possuía, em 2000, cerca de 16 milhões de analfabetos absolutos (pessoas que se declaram incapazes de ler e escrever um bilhete simples) e 30 milhões de analfabetos funcionais (pessoas de 15 anos ou mais, com menos de quatro séries de estudos concluídas). A partir desses dados, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2003, p.6) concluiu que foi possível reverter o crescimento constante no número de analfabetos na década de 1980, porém “havia em 2000 um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e quase duas vezes e meia o que havia no início do século 20”.

EVOLUÇÃO DA TAXA DE ANALFABETISMO NO BRASIL (1900-2000)

ANO	TOTAL*	ANALFABETA*	TAXA DE ANALFABETISMO
1900	9728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

* População de 15 anos ou mais em milhares

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

² Na opinião de Ferraro, o Censo de 1990 não deveria ser utilizado para não levar a interpretações equivocadas na história quantitativa do analfabetismo, porque seus dados foram distorcidos em conseqüências do sub-recenseamento de extensas áreas rurais em alguns estados. (FERRARO, 2003, p. 198).

De acordo com o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os números da educação do *Censo 2000*, se comparados com o de 1991, indicam aumento da taxa de escolarização em todas as faixas etárias, mas revelam que cerca de um terço da população (31,4%) com mais de dez anos de idade pode ser considerada *analfabeta funcional*, já que não completou sequer o primeiro ciclo do ensino fundamental, que vai até a quarta série. Os dados mostram ainda que mais da metade (59,9%) da população brasileira com mais de dez anos não conseguiu concluir o ensino fundamental, pois tem menos de oito anos completos de estudo. Dados extraídos da *Síntese dos Indicadores Sociais 2002* do IBGE mostram que o 1% mais rico da população acumula o mesmo volume de rendimentos dos 50% mais pobres e os 10% ricos ganham mais que os 40% mais pobres.³

Com uma nova abordagem sobre o *alfabetismo*, os dados da mais recente pesquisa denominada *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF 2001*⁴, divulgada em setembro de 2003, também utilizou a classificação tradicional do termo *analfabetismo*, mas definiu três níveis de alfabetismo de acordo com as habilidades demonstradas pelos entrevistados no teste aplicado.⁵ O resultado do INAF 2001 classificou 9% dos entrevistados na condição de analfabetos absolutos; 31% foram classificados no nível 1, pois conseguiram localizar informações em textos muito curtos; 34% no nível 2, porque localizaram informações em textos curtos e, apenas, 26% no nível 3, demonstrando capacidade de ler textos

³ Os dados referentes ao *Censo 2000*, bem como a *Síntese dos Indicadores Sociais 2002*, estão disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2003.

⁴ Pesquisa nacional realizada pelo Instituto Paulo Montenegro - Ação Social do IBOPE e pela ONG Ação Educativa em setembro de 2001 com o objetivo de verificar as habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira entre 15 e 64 anos, baseando-se em uma amostra com 2 mil pessoas.

⁵ Conforme esclarecimento terminológico de Ribeiro (2003, p. 12), o INAF usa o termo *alfabetismo* “apenas para designar níveis de habilidade da população”, enquanto o termo *letramento* é utilizado por vários autores do livro “para se referir a práticas de leitura e escrita, à presença da linguagem escrita na cultura, à relação desse fenômeno com a escolarização”.

mais longos. Ao estabelecer correlações entre *letramento* e condição social, é possível perceber que, em boa parte dos casos, quanto menor o tempo de escolaridade e a condição socioeconômica, menor é o desempenho dos candidatos. Portanto, segundo Ribeiro, pode-se concluir que “habilidades básicas de leitura e escrita estão muito desigualmente distribuídas entre a população brasileira, e que tal desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social” (RIBEIRO, 2003, p.20).

Ao comparar a taxa de analfabetismo do INAF 2001 (9%) com a taxa do Censo 2000 (10,6%) – momento em que o Brasil registra uma população de 104.997.015, entre 15 e 65 anos, com 11.180.813 pessoas analfabetas -, Ferraro afirma que a aproximação entre ambas revela a “confiabilidade” dessas pesquisas, bem como sua “importância histórica e atualidade dos conceitos censitários de alfabetização e analfabetismo” (FERRARO, 2003, p.199).

Também merece destaque outra recente pesquisa estatística sobre leitura no país, *Retrato da Leitura no Brasil*⁶, com vistas a identificar a penetração da leitura de livros e o acesso a eles. As estatísticas indicam que o mercado comprador de livros representa 20% da população brasileira alfabetizada com 14 anos ou mais (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2001, p. 20). Dessa pequena parcela de compradores, 60% têm mais de 30 anos, 53% são moradores da Região Sudeste e mais da metade são de cidades grandes e de metrópoles (Ibid., p. 26). Os maiores índices de leitura e compra de livros encontram-se nos estratos de renda mais

⁶ Pesquisa efetuada por A. Franceschini Análises de Mercado, patrocinada pela Câmara Brasileira do Livro - CBL, Associação Brasileira de Celulose e Papel - BRACELPA, Sindicato Nacional de Editores de Livros - SNEL e Associação Brasileira de Editores de Livros - ABRELIVROS, no período de 10 de dezembro de 2000 a 25 de janeiro de 2001, com a realização de 5503 entrevistas junto à população brasileira com idade igual ou superior a 14 anos e com o mínimo de três anos de escolaridade.

elevada: classe A e com instrução superior. Ou seja, 1% da população possui 22% dos livros, revelando que a posse de livros “apresenta dinâmica idêntica à distribuição de renda no país, onde poucos têm muito e muitos têm pouco” (Ibid., p. 36).

Vale destacar ainda alguns resultados relevantes a esta discussão. As estatísticas referentes ao *Acesso ao Livro* chamam a atenção porque mostram que a metade dos livros da leitura corrente foi comprada, em contraposição a 8% pertencentes às bibliotecas e 4% dados pela escola (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2001, p. 56). Conclui-se, então, que a baixa posse de livros, somada ao baixo poder aquisitivo da maioria dos leitores, oferece poucas alternativas de leitura dentro de casa. Como alternativa na busca de opções para o acesso a livros, a pesquisa aponta para a “necessidade de criar programas que facilitem o acesso a livros” e para a “ampliação do número de bibliotecas” (Ibid., p. 57). Com relação à *Apreciação da leitura*, enfatizam-se dois fortes componentes: a dependência da escolaridade e do poder aquisitivo. Esses fatores, de acordo com a pesquisa, podem ser minimizados por meio de “programas governamentais para aumento de escolaridade da população e do tempo de permanência na escola”, somadas a “ações de melhoria no padrão educacional”, e de “programas que melhorem o acesso aos livros pela população” (Ibid., p. 71). Assim, essa pesquisa também confirma que quanto maior a escolaridade e o poder econômico, maior o índice dos que apreciam a leitura de livros.

No que tange a questão da escolaridade, a expansão da matrícula no Brasil, em seus diferentes níveis, pode ser comprovada nos dados do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação, que indicam a incorporação, no período 1995-1999, de cerca de 3,4 milhões de alunos no Ensino Fundamental e de mais de 2 milhões de alunos no Ensino Médio. Tais números representam um crescimento de 10,38%, no Ensino

Fundamental, e de 44,55%, no Ensino Médio. Assim, os dados sugerem a inclusão de grande parcela populacional na escola como consequência de políticas públicas direcionadas para cumprir metas de universalidade do atendimento e de equidade da oferta de oportunidades educacionais.

Se, por um lado, os sistemas educacionais do Brasil incluíram os estudantes que estavam fora das escolas; por outro, essa inclusão foi feita de modo inadequado e ineficiente, porque os baixos desempenhos dos alunos, revelados tanto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), mostram a queda de qualidade e o aprofundamento das desigualdades.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) a partir de 1990, aplica, a cada biênio, uma prova em diferentes disciplinas em uma amostra de estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Trata-se de avaliar o desempenho dos alunos, bem como coletar dados que possibilitem a identificação de fatores associados a esse desempenho, com o objetivo de fornecer subsídios que levem à formulação de políticas públicas para a melhoria da educação brasileira.⁷

A partir de 2003, o SAEB acompanha o desempenho dos alunos que participam do programa Bolsa-Escola, do MEC, e inclui questões sobre a *violência* no questionário socioeconômico, aplicado a alunos, professores e diretores. O INEP também anunciou a criação de um grupo de estudo para aprofundar a análise sobre cor e rendimento dos estudantes e o exame da influência da Síndrome da Desistência Simbólica do Educador, também

⁷ Sobre os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, consultar o site <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2003.

conhecida como *Síndrome de Burnout*, no desempenho dos estudantes, que será identificada por meio do questionário do SAEB aplicado aos professores. Como se vê, a necessidade de novos indicadores e regras para avaliação tem gerado constantes alterações no SAEB. A incorporação gradual de novos fatores, que estão associados ao desempenho dos alunos, parece sugerir uma certa fragilidade das avaliações até hoje disponíveis.

Embora as informações coletadas pelo SAEB objetivem à definição de ações direcionadas para “a correção das distorções e debilidades identificadas”, não se observa o crescimento da qualidade do sistema educacional brasileiro, que seria a finalidade principal da avaliação. Paradoxalmente, a cada aplicação, o sistema avaliativo aperfeiçoa-se e o desempenho dos alunos estabiliza ou piora. No geral, os resultados da avaliação têm mostrado uma queda sistemática (curva descendente) no desempenho dos estudantes em quase todas as regiões, revelando a precária eficácia do sistema escolar brasileiro. Com efeito, o relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2001) informa que 59% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, ou seja, não conseguem compreender os níveis mais elementares de um texto. No entanto, esse mesmo resultado aponta um desempenho superior de 20% nas escolas em que a prática da leitura é mais constante entre os alunos. Os dados do SAEB/2001 ainda são reforçados pela avaliação das habilidades de leitura dos alunos de 8ª série do ensino fundamental (SAEB/2003): 4,86% classificam-se no estágio muito crítico, 20,08% no estágio crítico e 64,76% no estágio intermediário.

Ao examinar a avaliação SAEB-2001 de Língua Portuguesa para a 4ª série, nota-se a utilização de textos de histórias em quadrinhos, da revista *Ciência Hoje das Crianças* e de literatura infantil, escritos por Ziraldo, Manuel Bandeira, Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, entre

outros. Na 8ª série também são utilizados textos de literatura juvenil de autores como, por exemplo, Cecília Meireles, Stella Carr, Mirna Pinsky e Márcia Kupstas; ao passo que na 3ª série do Ensino Médio, são selecionados apenas textos de autores canônicos da literatura, mas todos contemporâneos, tais como Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira. Nesse sentido, os textos que norteiam as questões das provas de Língua Portuguesa são compatíveis com os acervos comprados e distribuídos pelos programas governamentais de leitura às escolas, embora haja uma dissonância com a proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCNLP, que recomendam o trabalho com a literatura erudita para os alunos dos 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998, p.70-71).

Com base nos resultados do SAEB 2001, pode-se concluir que a escola brasileira não está conseguindo desenvolver as habilidades mínimas para que o aluno possa compreender, pelo menos, a leitura do que os PCNLP chamam de “texto facilitado”.⁸ Assim, o fato de a maioria dos alunos não aprender a usar a linguagem escrita para a sua vida ou não estar no patamar desejado para continuar seu estudo parece indicar que há algo de errado com as políticas públicas de leitura desenvolvidas no Brasil ou um descompasso entre o ensino escolar e as avaliações governamentais.

Os dados revelados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, confirmam a pesquisa feita pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O Brasil foi o último colocado nos

⁸ Também merece registro o fato de que a maior parte dos professores não conseguiu compreender a redação dos especialistas que elaboraram os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, tornando necessário o surgimento posterior dos *Os Parâmetros Curriculares em Ação*. Para auxiliar o professor, a Fundação Victor Civita editou fascículos dos *PCN simplificados*, com uma linguagem fácil e exemplos práticos de aplicação, disponíveis no site da Revista Nova Escola <<http://novaescola.abril.uol.com.br/PCNs/>>. Acesso em: 17 mar. 2004.

resultados do Relatório PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes -, que avaliou o letramento em leitura obtido por jovens de 15 anos de 31 países industrializados. O “letramento em leitura” no PISA não é a decodificação e a compreensão literal de textos escritos, mas a capacidade de o jovem compreender e usar os textos para alcançar seus objetivos, desenvolvendo conhecimentos e participando ativamente da sociedade. O péssimo desempenho dos estudantes brasileiros, próximos do final da escolaridade obrigatória, parece revelar que eles não estão preparados para enfrentar os desafios de conhecimentos das complexas sociedades atuais.⁹

Com o ingresso de mais dez nações nas provas aplicadas em 2001 do “Pisa Ampliado”, no entanto, a colocação do Brasil mudou para 37ª posição na prova de leitura, ou seja, ficou à frente de apenas quatro nações: Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru. Na média das três áreas avaliadas (Leitura, Matemática e Ciências), os brasileiros ficaram em penúltimo lugar entre 41 países participantes. As principais causas apontadas como responsáveis por esse resultado são os altos índices de reprovação e abandono, a desigualdade social, a baixa renda da população e a qualidade das escolas. O Relatório PISA destaca alguns fatores importantes que afetam o desempenho dos alunos das nações participantes: os gastos em educação, a eficácia com a qual se utilizam os recursos e a desigualdade de renda, medida pelo índice de *Gini*. Segundo as conclusões da pesquisa, “os mais altos níveis de desigualdade tendem a estar relacionados com os menores índices de desempenho médio”. Com efeito, o Brasil está entre os países que menos gastam com educação fundamental (US\$ 10 mil), superado apenas pela Indonésia e Peru, além de apresentar a maior desigualdade de renda (59,1) entre as nações avaliadas.

⁹Sobre o Relatório Nacional do PISA Brasil, consultar o site <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Para mais informações, consultar o site <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 20 jul. 2003.

É importante observar que, embora nas sociedades atuais a leitura seja imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, no Brasil, as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e revelam o fracasso de políticas públicas do governo envolvidas na solução do problema.

A preocupação com a leitura no Brasil ganha relevo a partir da década de 1970, momento em que é detectada uma crise da competência da leitura nos três graus de ensino e, contraditoriamente, marcado pela expansão do mercado editorial brasileiro. Para superar tal crise, agravada ainda mais pelos precários índices de alfabetização que impediam o desenvolvimento do país, o governo procurou erradicar o analfabetismo por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, mas estudos mostram que o programa acabou fracassando (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2003).

Em 1972, a UNESCO declara que o livro é um instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano, concebendo a leitura como um direito do homem, a ser garantido pelo Estado. Um pouco antes e mais intensamente depois dessa declaração, aparecem instituições e iniciativas importantes para difundir a leitura no Brasil que vão possibilitar o fortalecimento e a expansão do livro, principalmente, da literatura infanto-juvenil em nosso país. Em 1968, por exemplo, foi criada, no Rio de Janeiro, a Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, uma instituição privada, não-governamental, sem fins lucrativos, seção brasileira do International Board on Books for Young People – IBBY – órgão consultivo da UNESCO. A instituição começou a desenvolver, a partir de 1974, a avaliação crítica da literatura infantil e juvenil: a “Seleção Anual da FNLIJ”, criando prêmios para os melhores livros publicados no Brasil, com o objetivo de promover e divulgar tais obras. A FNLIJ também foi pioneira na implantação de projetos de promoção da leitura como o *Ciranda de Livros* (1982/1985) que distribuiu cerca de trinta mil coleções com sessenta títulos de literatura infantil às escolas pobres. (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 1999).

Outra importante instituição, a *Associação de Leitura do Brasil* – ALB – surgiu em 1981 com o propósito de melhorar as condições de leitura e democratizar a leitura no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a ALB realizou quinze Congressos Nacionais de Leitura – COLE’s, além de editar regularmente a revista *Leitura: Teoria e Prática*. Segundo Ezequiel Theodoro da Silva, fundador da ALB, a crise da leitura e de leitores tem seu ápice registrado em meados dos anos de 1970 – e ainda permanece -, momento em que, para mais de ser divulgada, foi comprovada com dados estatísticos:

[...] Considerando o número de analfabetos funcionais existentes no Brasil e de leitores que, devido à perda do seu poder aquisitivo, fraquejam na aquisição de livros nestas últimas duas décadas, podemos dizer que a fisionomia do público leitor brasileiro, seja quantitativa ou qualitativamente, pouco vem se modificando, quando não piora. A produção, circulação e o consumo de livros, por sua vez, parecem atender muito mais ao gosto de públicos já consolidados, geralmente ligados às camadas dirigentes. Raramente voltam-se a projetos que procuram ampliar o número de leitores. Esse objetivo, vale lembrar, é sempre social e político, a menos que se queira vender mais livros a um público já constituído, habituado a comprá-los. Se tal procedimento ocorrer, significará, no meu ponto de vista, um suicídio mercadológico, pois a oferta não pode sufocar ou saturar a demanda, já que a leitura de um livro exige energia e tempo humanos. (SILVA, E. 1991, p. 17).

Na década de 1970, o poder público federal coloca em andamento um dos primeiros projetos de incentivo à leitura ao financiar publicações de obras literárias por meio do Instituto Nacional do Livro. Esse projeto consistia, de acordo com Zilberman, em “uma política de co-edições que patrocina parte do custo de produção de textos, responsabilizando-se também pela distribuição de sua cota de livros, procurando, com isso, suprir bibliotecas públicas nos níveis estadual e municipal” (ZILBERMAN, 1995, p. 125).

Essa década é também considerada o período de renovação da literatura infanto-juvenil, de efervescência de discussões sobre a LIJ, de prêmios, de seminários e congressos de aquecimento do mercado e de procura por novos autores. Entretanto, não se pode esquecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformulada pela Lei 5.692/1971, foi fator fundamental para ampliação da produção literária, porque ela obrigou oficialmente o ensino da língua nacional por meio de textos literários – e estimulou o uso e o consumo da literatura brasileira contemporânea –, determinando que era mais importante o aluno conhecer um livro inteiro de alguns autores, ao invés de ler trechos de muitos autores nas antologias adotadas. Nas palavras de Laura Sandroni, comentando esse momento, vemos novamente reafirmadas as hipóteses desta pesquisa:

A partir dos anos 70 notam-se algumas modificações nesse quadro, que se vai alterando no sentido de uma grande diversificação da produção com o aparecimento de novos autores para atender ao crescimento do público leitor provocado pela lei da reforma do ensino que obriga a adoção de livros de autor brasileiro nas escolas de 1ª grau. **Mais uma vez a literatura infantil se vê ligada ao sistema de ensino.** [...]. (SANDRONI, 1998, p. 17-18, grifo nosso)

Na década de 1980, a literatura infanto-juvenil acaba sendo privilegiada pelas políticas públicas, em decorrência da prioridade do trabalho de formação do leitor. Nesse período, embalada pelo discurso de redemocratização do país, a escolaridade atinge um número cada vez maior de pessoas de baixa renda, que não possuíam recursos para a compra de livros. A produção literária é, então, favorecida por uma política educacional que investe na compra de livros e incentiva o desenvolvimento do setor editorial: são criados programas oficiais de fomento ao livro, como o *Programa Nacional Salas de Leitura* – PNSL, para distribuição de livros de literatura infantil às escolas. O governo tornou-se o principal comprador

nessa área, dando prosseguimento, entretanto, a uma política de leitura que prioriza o livro didático. Maria da Glória Bordini, discutindo a literatura infantil na década de 1980, registra que:

Esses programas tornaram o governo o principal cliente da indústria editorial, em especial nos anos 80, em que a rede escolar foi fartamente abastecida de livros não apenas didáticos e paradidáticos, mas de literatura infanto-juvenil, determinando um novo panorama na produção e recepção nessa área. Novos autores surgiram, gêneros proliferaram, e alguns até se aperfeiçoam, como poesia infantil, que desde 1980 se reformula, cresce em número de autores e títulos e se afasta em definitivo do modelo bilacquiiano do poema cívico-exortativo. (BORDINI, 1998, p. 39).

Ao discutir o mercado de livros no Brasil na década de 1980, Hallewell (1985, p. 607) aponta que um dos fatores a ser equacionado pelo governo brasileiro é a ênfase na oferta de instrução e o descuido com a falta de motivação para ler. O pesquisador mostra que o mercado escolar brasileiro representa quase metade da produção nacional de livros e, até a década de 1970, as tiragens dos livros didáticos publicados eram “as maiores do mundo não-comunista”. Já a produção de livros para criança na década de 1980 representa “pouco mais de um livro para cada criança do país a cada dois anos”, e as causas disso são atribuídas à pobreza e à precariedade de distribuição e de circulação dos livros:

[...] Tanto a pobreza do país como a escassez de livrarias contribuem para isso. Mas, fator muito mais importante é a extrema insuficiência de bibliotecas públicas. Algumas – poucas – localidades dispõem de um serviço decente de bibliotecas infantis há trinta anos ou mais; mas, na maior parte do país o serviço de biblioteca como um provedor de leitura de lazer para as crianças é um conceito quase desconhecido. A enorme maioria das bibliotecas públicas existentes, mal equipadas, pobremente mobiliadas e gravemente carentes de

recursos para livros, presta-se quase que somente de local para os alunos mais velhos do curso secundário fazerem suas lições de casa. Ao invés de oferecer às crianças um lugar onde refugiar-se da educação formal, a biblioteca atua como mera extensão da escola. [...] (HALLEWELL, 1985, p. 593-594).

Para solucionar o problema, o autor sugere uma revisão completa dos serviços da biblioteca pública do Brasil, capacitando-a para prover a leitura de lazer, tendo em vista, principalmente, o público jovem. É curioso constatar que, após vinte anos, apesar dos avanços nessa área, a pesquisa encomendada pela CBL – *Retrato da Leitura no Brasil* – continua a sugerir a necessidade de aumentar o número de bibliotecas públicas brasileiras para viabilizar o acesso da população aos livros. Vale lembrar também que, a partir de 1993, o Ministério da Cultura desenvolve o programa *Uma Biblioteca em Cada Município*, auxiliando na implantação de 1.573 bibliotecas públicas no país. Segundo estimativas governamentais, ainda faltam cerca de mil municípios que não foram atendidos pelo Programa, no entanto, o governo atual está dando continuidade à meta nacional de pelo menos uma biblioteca pública em cada cidade por meio do *Programa Fome de Livro*.¹⁰

Mas não é somente a biblioteca pública brasileira que apresenta problemas. Outro pesquisador revela uma temática fundamental para compreendermos melhor a questão da precária formação do público leitor no Brasil: a da biblioteca escolar. Waldeck Carneiro da Silva (1999) mostra

¹⁰ Com o objetivo principal de assegurar e democratizar o acesso ao livro e à leitura a toda a sociedade, o governo federal lançou em abril de 2004 o *Programa Fome de Livro*. Trata-se um programa nacional do Ministério da Cultura, cuja responsabilidade está a cargo da Fundação Biblioteca Nacional, que tem como tarefa construir uma política pública nacional para o livro, a leitura e a biblioteca pública no Brasil. Como medidas mais importantes, esse programa propõe-se a “implementar uma ação emergencial para zerar o déficit de bibliotecas nos municípios brasileiros” e “coordenar os esforços governamentais e da sociedade civil no sentido de integrar, otimizar e complementar ações públicas e privadas na área de bibliotecas públicas e leitura”. Consultar site: <<http://www.bn.br>>. Acesso em: 10 mar. 2004.

o papel social da biblioteca e defende a conversão desse tema em objeto de estudo e de políticas públicas, justificando que tanto as bibliotecas escolares quanto as bibliotecas públicas são instituições sociais destinadas à democratização da cultura. Sua abordagem enfatiza a responsabilidade da biblioteca escolar no contexto das contradições brasileiras, que exclui a maioria da população da vida social, econômica e cultural:

[...] É nela que a maior parte de nossas crianças terão a oportunidade, muitas vezes única em suas vidas, de contato com livros e outros documentos. Essa idéia aplica-se especialmente às escolas públicas onde estudam as crianças das classes populares que, pela natureza seletiva e excludente da escola burguesa, são expulsas da vida escolar muito antes de terem completado a escolaridade mínima obrigatória. Estão aí os dados relativos à evasão e à repetência escolar que, há décadas, atiram-nos contra o rosto provas cabais da incompetência do nosso aparelho escolar para a missão de escolarizar os filhos da classe trabalhadora. [...] (SILVA, W. 1999, p. 67).

Ampliando um pouco mais essa discussão, a problemática da biblioteca também se estende para as universidades. Romeu (1994) tematiza a questão da leitura e da formação profissional, observando que, enquanto uma parte da humanidade detém o conhecimento, a outra descuida de sua aquisição e desenvolvimento. Para confirmar a idéia de que as universidades são alavancas de mudanças no “Terceiro Mundo”, de acordo com Romeu, é preciso que tenham bibliotecas atualizadas com livros comprados no mercado externo e interno, objetivando formar pessoas capazes de gerar novos conhecimentos. Nesse sentido, o autor evidencia que a formação em qualquer grau de ensino requer leitura e propõe a implantação de programas para sanar o problema:

[...] Mais do que isso, precisamos estabelecer programas que obriguem qualquer instituição que se chame escola a

ter, antes da preocupação com a formação de seus estudantes, antes da preocupação com suas instalações, a preocupação em formar suas bibliotecas, em estocar livros, e, além disso que também tenham a preocupação de fazer com que seus estudantes tenham o hábito de ler, porque só dessa maneira eles estarão sendo formados exatamente para serem cidadãos capazes de transformar a sociedade. (ROMEY, 1994, p. 16).

O cotidiano da maior parte das escolas públicas brasileiras revela a carência ou mesmo a ausência da (ou do uso da) biblioteca escolar. Segundo Serra, falta uma política para bibliotecas no Brasil, que deveria estar vinculada a uma política de leitura. Essa lacuna pode ser constatada tanto no Plano Nacional da Educação – PNE – que “não contemplou a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas de Ensino Fundamental”, quanto nos cursos de formação de professores por “não considerar a biblioteca da escola como parte integrante da idéia de educar” (SERRA, 2003, p. 78-79).

Dados do Censo Escolar de 2002 mostram efetivamente que apenas 21,3% das 153.696 escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiras dispõem de biblioteca. Ou seja, 120.976 escolas públicas estão desprovidas de biblioteca e cerca de 15 milhões de alunos estão privados do acesso à biblioteca, enquanto apenas 53,2% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental público dispõem de biblioteca em suas escolas. O governo tenta solucionar o problema com seus programas de distribuição de livros, investindo uma quantidade considerável de recursos na compra de acervos para serem enviados às escolas, mas não consegue resolver a questão da leitura, porque, entre outros problemas a serem equacionados nesses programas, não investe na valorização e na capacitação do professores.

Não basta apenas o Estado criar e distribuir acervos às bibliotecas escolares por meio dos programas de incentivo à leitura. Se os livros não forem utilizados efetivamente, não há sentido nesses programas a não ser

beneficiar a indústria do livro. A escola precisa investir na competência da leitura porque é o lugar principal onde se aprende a ler e escrever. A prática de leitura deve ser prioridade no projeto pedagógico escolar e merecer destaque em todas as disciplinas que compõem o currículo. A leitura é uma atividade cognitiva de alto grau de complexidade que, mesmo feita silenciosa e isoladamente, constitui uma prática social. Desse modo, ao priorizar a formação e o fortalecimento do leitor, a instituição escolar precisa oferecer aos estudantes oportunidades para trocar experiências e debater o que leram, tornando essa atividade plural, instigante e significativa, tanto para os alunos como para o professor.

Muitos especialistas sugerem que a capacidade de ler pode ser mais bem desenvolvida por meio do texto literário, que favorece mais a descoberta de sentidos que outros tipos de textos. Se, por um lado, a leitura literária, dado seu aspecto lúdico e ficcional, parece desprovida de qualquer utilidade prática e, portanto, apresenta-se como um possível chamariz, por outro, dado seu aspecto polissêmico e denso, exige uma participação ativa do leitor na construção de sentido para o texto. Assim, as leituras literárias proporcionam, ao mesmo tempo, prazer e conhecimento, além de contribuir para formação do gosto do leitor. O aprendiz experimenta a aventura de preencher os vazios literários, num texto polifônico e democrático, para poder arriscar-se a uma participação efetiva no mundo da vida. Nas palavras de Aguiar e Bordini (1988):

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 15).

Todavia, aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual se capacita sozinho. Entre livros e leitores há importantes mediadores. Além da família, o mediador mais importante é, ou deveria ser, o professor, figura fundamental na história de cada um dos alunos. A leitura é ferramenta essencial para a prática de seu ofício, por isso ele precisa revelar-se um leitor apaixonado e uma forte referência para seus aprendizes. Cabe a ele o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir de uma aproximação afetiva e significativa com os livros. Não há receitas a seguir: cada professor, de acordo com sua história de leitura e as necessidades de seu alunato, tem condições de avaliar o melhor caminho a ser desbravado. No entanto, para que haja êxito na formação do leitor, o professor precisa efetivar uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor.

Como se vê, escolas, bibliotecas, livros e professores desempenham um papel fundamental na formação de leitores. Mas será que esses fatores resolvem a problemática da popularização da leitura? De acordo com Zilberman (1999), as condições necessárias para democratização da leitura provêm de uma política de leitura, cuja demanda deve estar na pauta de reivindicações da sociedade civil:

A escola é a instituição encarregada da alfabetização da criança; entretanto, os meios para a difusão da leitura provêm de um setor mais amplo. Dizem respeito ao conjunto de uma política de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de um posicionamento de toda a sociedade civil. Isto determina decisões em nível de Estado e se traduz por intermédio de uma ação cultural e pedagógica. São os sintomas mais nítidos dessa política: as diretrizes de ensino e os currículos, o provimento das bibliotecas públicas e escolares, bem como as modalidades de edição e divulgação de obras literárias. (ZILBERMAN, 1999, p. 42).

Diante do quadro exposto, torna-se de suma importância a investigação e o debate de algumas questões: quais são as políticas públicas de leitura no Brasil? Como essas políticas são desenvolvidas? Elas oferecem as condições necessárias para a formação do leitor? A sociedade civil participa ativamente das ações das políticas públicas do Estado? Há exigências e acompanhamento da avaliação dos resultados, principalmente, no que concerne ao aumento do público leitor? Quanto o governo federal investe nos programas de incentivo à leitura? Quantas escolas e alunos são atendidos por esses programas governamentais? Quais são os critérios de atendimento das escolas? Qual a quantidade de obras e que tipos de textos são comprados pelo Estado para serem enviados às escolas? Quem escolhe essas obras e quais são os critérios de seleção?

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas. (SILVA, E. 1998, p. 21).

Levantar dados referentes às políticas públicas e aos programas governamentais de incentivo à leitura escolar no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX e início do XXI, bem como mapear e analisar os critérios que as instâncias governamentais julgam relevantes na escolha das obras literárias, compradas pelo Estado para serem enviadas às escolas, é fundamental para pesquisas sobre a História da Leitura no Brasil.

No caso específico desta pesquisa, a qual, no estudo de um *corpus* de literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea, procura abordar questões de teoria literária e de práticas de leitura, a discursividade e os

dados oficiais governamentais revelam-se fundamentais para elucidar e confirmar a hipótese do relevante papel que a escola sempre assumiu, e tem assumido cada vez mais, como principal mediadora das relações entre literatura infanto-juvenil e seu destinatário, e também apontar a constituição do que as instituições legitimadoras entendem por “literário” neste gênero.

Nesse sentido, com a finalidade de compreender alguns aspectos fundamentais do sistema literário por meio das instituições legitimadoras da literatura infanto-juvenil, recorreu-se, principalmente, aos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação – MEC – para o período em questão referente a dois programas voltados para a promoção de leitura: o **Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL)**, desenvolvido entre os anos de 1984 e 1996, e o **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**, iniciado em 1997 e em vigor até o momento atual. Para tanto, foram examinados os Informes FAE, Relatórios anuais da FAE, Relatórios do PNBE e Avaliação do TCU sobre o PNBE, Portarias, Resoluções e Editais expedidos pelo Ministério da Educação.

Os documentos relativos aos programas de leitura foram gerados no contexto de uma política educacional. Esses documentos podem ser lidos, portanto, como um certo filtro da realidade, sendo tomados não como evidência, mas como mediação. Se os dados estatísticos estão corretos, se os acervos chegaram até as escolas e seu uso foi realmente efetivado e se houve de fato resultados são questões importantes, mas que ultrapassam os limites desse trabalho porque seria necessário desenvolver pesquisa empírica nas escolas.

Uma das questões primordiais que pode ser deduzida da documentação oficial analisada é o fato aparentemente elementar – mas essencial para a discussão das relações entre literatura infanto-juvenil e escola – de que os programas governamentais de promoção de leitura,

no caso tanto o PNSL quanto o PNBE, estão intimamente vinculados às diretrizes educacionais dos momentos em que são elaborados. As políticas públicas educacionais, relativas ao período desta pesquisa e seus respectivos programas estão fundamentadas nos seguintes documentos: III Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1980-1985), III Plano setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD (1980-1985), Constituição Federal (1988), Plano Decenal de Educação para Todos (1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997, 1998 e 1999) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN (1998).

Não é objetivo deste trabalho, entretanto, deter-se em tal documentação já examinada por muitos especialistas da área educacional (CAMPOS; CARVALHO, 1991; CUNHA, 1995; CURY, 2000; NISKIER, 1996; SAVIANI, 1997, 1998; entre outros). Em face das leituras e dos levantamentos de dados realizados, constatou-se que, embora nas últimas décadas tenham aumentado substancialmente as pesquisas sobre a leitura no Brasil (FERREIRA, 2001), os programas governamentais de incentivo à leitura foram pouco pesquisados. Em vista disso, este estudo tem por finalidade contribuir com a apresentação e a discussão dos dados coletados e, quando necessário, evidenciar suas lacunas. Antes, entretanto, de se passar à análise propriamente dita, resenharemos os poucos trabalhos encontrados até o presente momento sobre essa temática para mostrar que se trata de um campo de investigação muito fértil e ainda pouco explorado.

A pesquisa sobre programas de incentivo à leitura no Brasil

A importância que assumem instituições sociais, programas nacionais, premiações, compras governamentais, entre outros aspectos no

sistema literário, para dar vigência ao trabalho de literatura infantil e, conseqüentemente, ampliar seu mercado, foi introduzida e ressaltada de forma pioneira nos trabalhos de Lajolo e Zilberman (1986, 1987), efetuados no início da década de 1980, mas sem que houvesse possibilidade de um aprofundamento da discussão desses elementos por se tratar de obras panorâmicas da história do gênero.

A pesquisa de doutoramento de Edmir Perrotti, publicada em 1990, ao investigar as políticas de promoção da leitura infantil e juvenil no âmbito de um discurso institucional hegemônico, parece ser uma das primeiras a aprofundar esse assunto, elegendo como material de estudo os setenta números do *Boletim Informativo* (BI) da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), publicados no período de 1968 a 1985. Em sua análise, Perrotti (1990) mostra as fragilidades e as limitações desse ativismo “promocionista” da leitura, de uma concepção “salvacionista” da leitura que leva à promoção “necessária” sem levar em consideração questões fundamentais que afetam as relações da infância com os livros. O pesquisador, embora reconheça a importância que as escolas e bibliotecas assumem na formação do leitor, aponta a insuficiência dessa visão operacional e discute a problemática que julga primordial: o lugar reservado à infância na sociedade em nossa época.

Também defendida em 1989, a dissertação de mestrado de Creuza Rezende propõe-se a analisar o acervo das “Salas de Leitura”, implantadas pela FAE, por meio da seleção de um *corpus* de vinte obras que constituem o acervo de quatro escolas urbanas e rurais em Uberlândia, Minas Gerais, concluindo que 80% dessas obras têm qualidade estética e são emancipadoras. A partir dessas conclusões positivas acerca do *corpus*, a autora estende o resultado para todo o acervo PNSL, atestando sua qualidade (REZENDE, 1989). O principal problema dessa dissertação é generalizar o resultado de uma pesquisa empírica – que inclusive levou

em consideração o gosto do leitor na escolha do *corpus* -, localizada em determinado local, para uma visão global do acervo sem tecer quaisquer mediações. Não mostrar as demais obras que compõem o acervo do Programa e que não fizeram parte da dissertação, nem mencionar os critérios que presidiram a escolha das obras pelos Comitês Consultivos indicados pela FAE são outras limitações percebidas.

Em uma perspectiva radicalmente diferente da dissertação exposta acima, o doutorado de Eloisa de Mattos Höfling (1993) detém-se no estudo da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, no período de 1983 a 1988, priorizando as relações entre seus programas e as políticas social e educacional do Estado brasileiro nesse período. Centraliza a discussão em torno dos programas da Alimentação, de Bolsa de Estudo e do Livro Didático, fazendo duas menções muito rápidas ao programa Salas de Leitura. Uma, para definir o objetivo do referido programa e, outra, para questionar a criação do que seria considerado um novo programa “Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares”, sem justificativas procedentes, com vistas à ampliação da estrutura organizacional e do orçamento (HÖFLING, 1993, p. 190-191). A autora da tese deixa muito clara a ineficácia desses programas gerenciados pela FAE que, pelo seu caráter assistencialista e clientelista, acaba apresentando sérios problemas como, por exemplo, ausência de critérios para a execução de seus programas, contratos de cunho particularista com editoras e uso indevido dos benefícios.

Abrangendo um período mais amplo e delimitando a temática da pesquisa em relação à política pública de leitura, a dissertação de Cinara Dias Custódio (2000) busca analisar as concepções de leitura e de formação de leitores que orientaram as ações governamentais desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação – MEC no período de 1930 a 1994. Com os capítulos estruturados em torno de aspectos sociológicos, políticos e históricos, o trabalho discute a importância da leitura relacionada à sua

função na sociedade e cujos valores são social e historicamente variáveis; focaliza a relação existente entre a democratização da leitura e a ação do Estado, mostrando o papel do poder público na formulação de políticas para o setor cultural; descreve as ações governamentais, tanto as propostas quanto as realizadas pelo Estado no campo da leitura nesse período, e analisa esse conjunto de ações propostas e desencadeadas pelos governos. Por fim, com base nos dados elencados, conclui que se trata de uma política do livro, principalmente do segmento de didáticos, e não de democratização da leitura, perpetuando a situação de exclusão e precário domínio do universo cultural letrado no Brasil. Esse trabalho é extremamente valioso pela organização das informações sobre as ações governamentais do ponto de vista da formação de leitores e também fornece elementos para se tentar compreender a política relacionada à leitura em âmbito nacional. Como a opção da autora é analisar um período muito amplo – quase sete décadas – ainda que a pesquisa tenha perdido em profundidade, consegue oferecer uma visão panorâmica interessante das ações em torno de temas (CUSTÓDIO, 2000).

Nosso trabalho diferencia-se desse na medida em que limita o período a partir da abertura política no país, verticalizando a análise com o levantamento de dados estatísticos e com a investigação dos critérios pelos quais as obras foram selecionadas, dando um passo adiante ao incluir as duas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

O artigo “Leitura e literatura infantil”¹¹, de Elizabeth D’ Angelo Serra (2002), membro da Comissão Coordenadora do PROLER e Secretária-Geral da FNLIJ, procura elencar alguns pioneiros da promoção de Leitura

¹¹ Este artigo encontra-se disponível em: <<http://www.minc.gov.br/textos/olhar/literaturainfantil.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2003.

do Brasil. Ao mostrar o importante papel da FNLIJ na criação do primeiro projeto nacional de Leitura em 1982 – “Ciranda de Livros” –, ela afirma que, somente após esta iniciativa, foi criado o Programa Sala de Leitura, com objetivos semelhantes, pelo governo federal, por meio do MEC. Nota-se que o posicionamento da autora é marcado pelo lugar institucional de sua fala. Ainda no que toca aos programas governamentais de leitura, é curioso constatar que, mesmo a FNLIJ tendo feito parte dos Comitês Consultivos do Programa Sala de Leitura, a autora teça críticas em questões como a dos “critérios sobre a qualidade” e a “definição de objetivos” da alçada (e de uma possível intervenção para melhoria) da instituição no programa. Segundo Serra, o papel do MEC na promoção da leitura concretiza-se com qualidade a partir do governo Fernando Henrique, que teria feito uma mudança radical no quadro anterior com “a nova política para a compra do livro didático”, a “formulação e ampla distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais” e a “criação da Biblioteca da Escola”. Essa mesma posição é reafirmada no recente artigo “Políticas de promoção da leitura” (SERRA, 2003, p. 65-85).

Com relação ao mencionado programa, da gestão do ministro Paulo Renato Souza, o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, talvez, por se tratar de um período muito recente, nenhuma pesquisa concluída foi encontrada.¹² Há, entretanto, uma avaliação do mesmo programa, realizada pelo Tribunal de Contas da União – TCU (BRASIL, 2002b), cujas atividades de auditorias foram desenvolvidas no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica Brasil/Reino Unido, que vigora desde 1998.¹³ Tal

¹² Por ocasião do 14º COLE, realizado de 22 a 25 de julho de 2003 na Universidade de Campinas, foi possível constatar o andamento de duas pesquisas empíricas de mestrado sobre o programa “Literatura em minha casa”, orientadas por Luiz Percival Leme Britto. Também sobre esse assunto, encontramos, em andamento, durante a realização do IV SELISGNO na Universidade Estadual de Londrina, no período de 24 a 26 de junho de 2004, a pesquisa de mestrado de Dayse C. Barroso Silva, orientada por Neuza Ceciliato de Carvalho.

¹³ O relatório na íntegra pode ser encontrado no site BRASIL. Tribunal de Contas da União. Decisão 660/2002 - Plenário. *Relatório de Auditoria Operacional*. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br/>> . Acesso em: 23 jan. 2003.

avaliação foi justificada pela constatação de que não há informações sobre a utilização dos livros distribuídos pelo PNBE. No Relatório de Auditoria Operacional consta a avaliação das dificuldades e das oportunidades encontradas na utilização dos acervos. A pesquisa revelou como principais pontos positivos a possibilidade de os alunos terem acesso a livros de literatura e estes serem de boa qualidade. Em contrapartida, a auditoria identificou alguns problemas para o PNBE alcançar maior efetividade:

- inexistência de interação com outros programas federais;
- pouca articulação dos níveis federal, estadual e municipal de governo na política de educação para utilização de livros paradidáticos;
- reduzidas condições operacionais de algumas escolas para lidar com os acervos;
- falta de capacitação dos professores;
- falta de divulgação do PNBE;
- deficiência no monitoramento do programa.

Também analisaram-se, comparativamente, as sistemáticas adotadas pelo PNBE (livros entregues a alunos e não mais a bibliotecas escolares).¹⁴ Por fim, o TCU (BRASIL, 2002b) recomendou medidas que tornem mais efetivo o Programa, cuja implementação será acompanhada para se assegurar que os problemas serão enfrentados de forma eficaz.

Como se vê, as pesquisas revelam, simultaneamente, que, mesmo os programas governamentais de incentivo à leitura já sendo objeto de estudo de alguns pesquisadores, há ainda muito por investigar nesse campo.

¹⁴ Nos anos de 2001 e 2002, o governo elegeu alunos matriculados em uma determinada série como alvo do atendimento do Programa. Apesar de essa opção possibilitar a circulação dos livros entre colegas e família, ela foi objeto de muitas críticas, especialmente, pela alegação de uma ação pública privilegiar a posse privada do livro, em detrimento da sua posse coletiva proporcionada pela biblioteca.

O Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL: 1984-1996



Não se pode omitir o fato de que apenas livros não colaborarão para a melhoria do ensino se não continuarem os cursos de formação de professores que precisam receber subsídios que os auxiliem a visualizar o texto e o trabalho dos alunos com o texto através de um ângulo mais científico. (RÖSING, 1989, p. 7).

Selo que acompanha as obras selecionadas pelo PNSL

Para entender a gênese do Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL – seria interessante mostrar suas raízes, num breve movimento de ascendência, procurando, logo a seguir e de maneira descendente, retornar a ele.

O programa PNSL foi criado e desenvolvido pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que por sua vez tinha a função de operacionalizar o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD, parte do III Plano Nacional de Desenvolvimento – PND. Trata-se, portanto, de um programa que tem sua origem e finalidades subordinadas à política pública em vigor e articuladas com ela.

O III Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1980-1985) objetiva “a construção de uma sociedade desenvolvida e livre em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível” (BRASIL, 1979, p.14). Para cumprir o objetivo de desenvolvimento social, o plano reconhece a necessidade de aplicação de recursos públicos nos setores sociais. A proposta de educação e cultura integra o esforço de reduzir as

desigualdades sociais como uma das políticas setoriais definidas na seção I do capítulo V do III PND. Com o mesmo teor de idéias, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD (1980/1985) explicita medidas de apoio ao estudante com relevo para as de alimentação e de material escolar, tais como a ampliação e a diversificação na oferta do atendimento, priorizando os estudantes carentes e incentivando sua participação na escola e na comunidade (BRASIL, 1980, p.22). Percebe-se que esse discurso oficial, além de legitimar as ações político-educacionais do Estado, cria o sentido aparente de reparar a falta de equidade social e oferecer oportunidade de condições para toda a população brasileira.¹⁵

Nesse sentido, criada com o objetivo de atender aos objetivos e às prioridades expostos no III Plano Setorial de Educação – PSECD, conforme assinalado em seu Relatório, a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, instituída em 18 de abril de 1983 pela Lei n.º 7.091, sancionada pelo presidente João Batista Figueiredo, foi uma instituição federal vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com a finalidade de “racionalizar e dinamizar as atividades de assistência ao estudante carente”.¹⁶ De acordo com o *Informe FAE*, esse órgão teve origem no amplo programa de reforma administrativa do Ministério da Educação e Cultura – iniciado pelo ministro Rubem Ludwig e completado por sua sucessora, a ministra Esther de Figueiredo Ferraz – devendo sujeitar-se a diretrizes definidas, em consonância com objetivos e prioridades, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – III PSECD –, e somar esforços junto ao Governo para a redução dos desníveis sociais, segundo recomendação do III Plano Nacional de Desenvolvimento – III PND.

Inicialmente, a FAE reuniu dois órgãos: a Fundação Nacional de

¹⁵ Esse discurso mostra-se falacioso na medida em que dados estatísticos da educação, na década de 1980 (BRASIL, 1990b), revelam o aumento da exclusão social, os altos índices de evasão e repetência e, como decorrência, as altas taxas de analfabetismo no Ensino Fundamental, compondo um quadro social grave.

¹⁶ Cf: BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Informe FAE*. Ano 1, n. 1, Brasília, DF, maio 1983.

Material Escolar – FENAME e o Instituto Nacional de Material Escolar – INAE. Era da competência da FENAME desenvolver o Programa de Produção e Distribuição de Material Escolar e Didático, o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Módulos Escolares, enquanto ficava a cargo do INAE o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o de Bolsas de Estudos de 1º e 2º Graus, o de Bolsa de Trabalho de 2º Grau Profissionalizante (PRO-BT), o de Residências Estudantis (PRO-RE) e o de Bolsas de Manutenção (PRO-BM).¹⁷ É importante observar que não há qualquer menção à compra de livros de literatura infanto-juvenil nos programas desenvolvidos por esses órgãos, anteriores ao surgimento da FAE, a qual, ao longo de sua história, além de congrega os vários programas governamentais de assistência ao estudante já existentes, introduziu, de forma gradual, os seguintes programas nacionais: Salas de Leitura (PNSL), Saúde do Escolar (PNSE), Transporte do Escolar (PNTE) e Biblioteca do Professor (PNBP).

Com a promulgação da Constituição de 1988 – que assegurou no artigo 205, seção I do capítulo III, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2002d, p.128) – os investimentos financeiros nesses programas foram ampliados.¹⁸ Nota-se na documentação oficial do MEC/FAE o esforço para mostrar que esses programas estão cumprindo a determinação expressa da Constituição Federal no que diz respeito ao apoio suplementar ao educando, fundamentando-se nos seguintes artigos:

Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

¹⁷ Cf: BRASIL. Ministério da Educação. *Informe FENAME*. Ano 1, n. 1, Brasília, DF, maio 1982. Esse jornal circulou 11 números, de maio de 1982 a março de 1983. Em maio de 1983, o periódico retorna como *Informe FAE*.

¹⁸ Talvez seja por essa razão que nesse mesmo ano houve a alteração, por meio de Portaria Ministerial, do Programa Nacional de “Salas de Leitura” (PNSL) para “Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares” (PNSL/BE).

1 – Igualdade de condições para o **acesso e permanência** na escola;”

Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

VII – Atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas **suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.**”

Art. 212 parágrafo 4º – os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no Art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.” (BRASIL, 1993, p. 20-21, grifo do autor).

O Programa de Salas de Leitura foi instituído pela Resolução n.º 14, de 26 de julho de 1984, do Conselho Deliberativo da FAE, com o objetivo geral de “oferecer uma oportunidade alternativa ao trânsito do livro no circuito escolar através da criação de Salas de Leitura”, para possibilitar o acesso à leitura da literatura infanto-juvenil, de jornais e de revistas aos alunos do 1º Grau, atendendo as diretrizes contidas no III PSECD e sendo ampliado, em 1986, para beneficiar também os alunos do 2º Grau. Considerado pela FAE como “programa dos mais importantes”, pretende “apoiar o professor a desenvolver no aluno o hábito da leitura, a intimidade e a relação com o livro” (BRASIL, 1993, p. 16-17). No *Relatório FAE 1986* também figuram como proposta do programa a promoção e o financiamento da “criação de espaços alternativos para a acomodação desses livros nas escolas que não têm instalações apropriadas para uma biblioteca” e o “treinamento específico para os professores, estimulando-os a tratar a leitura na escola de forma mais criativa” (BRASIL, 1987, p. 36).

Ao observar os dados estatísticos da primeira etapa de implantação do programa (1984/1986), desenvolvido com a participação de Secretarias Estaduais de Educação e de algumas Universidades, verifica-se que seu desempenho é ascendente e progressivo. No triênio, foram distribuídos

4.131.049 livros, beneficiando 8.088.652 alunos em 33.664 unidades escolares, com a aplicação total de Cz\$ 55.290.009. Comparando-se o ano de 1984 com o de 1986, percebe-se um crescimento bastante significativo, tanto na quantidade de exemplares distribuídos quanto nas verbas destinadas ao programa (BRASIL, 1986, p. 14; 1987, p. 36-39).

1ª. ETAPA DO PROGRAMA NACIONAL SALAS DE LEITURA (1984-1986)

ANO	Distribuídos (Exemplar)	RECURSOS APLICADOS (Cz\$)			
		Livros	Ambientação de Salas	Revistas e Jornais	TOTAL
1984	856.771	2.110.786	486.286	1.402.199	3.999.271
1985	1.529.471	7.571.714	1.717.686	3.694.317	12.983.717
1986	1.744.807	18.414.648	4.364.302	15.528.071	38.307.021

Fonte: Relatórios da FAE: 1985 e 1986.

A partir de 1987, o PNSL começou a atender os municípios sem a intermediação das Secretarias Estaduais de Educação, atingindo maior número de escolas e, em conseqüência, diminuindo sua capacidade orçamentária na aquisição de livros. No exercício desse ano, foram aplicados Cz\$ 60.680.470,35 em 267.890 assinaturas de revistas e periódicos, envolvendo 2.536.000 exemplares distribuídos a todas escolas de 1º e 2º graus da rede pública de ensino (BRASIL, 1988, p. 48).

Em 1988, o programa – alterado para “Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares” por meio da Portaria Ministerial n.º 490, de 19 de setembro – passou a firmar convênios com prefeituras e parceria com o INL para promover a criação de bibliotecas escolares. Os recursos específicos atingiram Cz\$ 509.052.551,91, usados para a aquisição de 3.023.416 livros de literatura infanto-juvenil, compondo um acervo de 88 títulos, selecionados entre outros mil, além da aquisição de 466.140 periódicos

no valor de NCz\$ 548.568.807,00, distribuídos a 47.820 escolas públicas municipais, rurais e urbanas, beneficiando 3.893.586 alunos de 1.698 municípios (BRASIL, 1989, p. 41-42).

Essa alteração da clientela, priorizando a rede municipal de ensino, teve como consequência a exclusão das escolas estaduais, que só foram atendidas, em baixa escala, em 1989. Nesse ano, foram distribuídos 1.017.350 livros de literatura infanto-juvenil e obras de apoio dentre 104 títulos escolhidos para atender apenas 6.300 escolas públicas e 3.100 bibliotecas públicas, com recursos de NCz\$ 1.230.538,30. Também foram distribuídas 614.500 assinaturas de periódicos de caráter técnico no valor de NCz\$ 3.799.243,88, totalizando NCz\$ 5.029.782,18 (BRASIL, 1990).

Em 1990, foram beneficiadas 47.820 escolas municipais que haviam sido atendidas em 1988 e o montante de livros distribuídos foi de 1.769.340 exemplares, mas, em março, a parceria com o INL foi desfeita. Em 1991, essa cifra apresentou uma pequena queda (1.695.328) e, um pouco mais (1.351.341) em 1993. No ano de 1992 não apareceu nenhum registro no relatório, pois as metas não foram executadas. Em 1994, esse número atingiu o total de 3.990.000, chegando a 4.600.000 em 1995. Em 1996 a quantidade foi reduzida para 3.417.000. Mesmo considerando um aumento substancial na quantidade de livros distribuídos nos 13 anos de existência do programa, a instabilidade relativa aos números de distribuição, somada à realidade de que a meta da universalização proposta não fora cumprida, revela que o PNSL não é de fato considerado prioridade governamental. Se forem comparados os números de livros adquiridos nesse programa com os do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, conclui-se que esse sempre gozou de maior prestígio na política pública governamental por ser concebido mais relevante do que o livro literário. O quadro seguinte demonstra estes dados:

QUADRO COMPARATIVO ENTRE O PNLD E O PNSL (1984-1996)

ANO	PNLD (livros didáticos)*	PNSL (livros literários)
1984	12,4	856.771
1985	21,6	1.529.471
1986	45,0	1.744.807
1987	55,5	----- **
1988	30,1	3.023.416
1989	25,4	1.017.350
1990	4,5	1.769.340
1991	66,9	1.695.328
1992	7,9	-----***
1993	23,6	1.351.341
1994	56,9	3.990.000
1995	39,1	4.600.000
1996	41,0	3.417.000

Fonte: Relatórios da FAE: 1985 a 1996.

* Volume de livros distribuídos em milhões de exemplares

** No ano de 1987 o Programa só distribuiu revistas e periódicos

*** As metas não foram executadas.

Desde seu início, uma das metas mais importantes do PNSL era a universalização do atendimento à rede pública de ensino, mas essa nunca foi atingida por causa da limitação de recursos nele alocados. Em razão disso, desde 1991, o Programa começou a selecionar anualmente, pelo critério da matrícula, as escolas a serem beneficiadas. Assim, o PNSL atendeu às escolas cadastradas com os seguintes números de matriculados: a) superior a 100 alunos em 1991;¹⁹ b) 25.244 escolas com 45 a 99 alunos em 1993, c) 85.830 escolas com número inferior a 40 alunos em 1994, d) 77.588 escolas com número de 15 a 45 alunos em 1995 e f) 17.000 escolas com mais de 250 alunos em 1996. No ano de 1992, não se conseguiu executar as metas planejadas. Antes da implantação do critério de

¹⁹ A quantidade de escolas atendidas não consta no relatório de 1991.

matrícula, o PNSL parece ter adotado como critério o revezamento na distribuição dos acervos às escolas atendidas. O quadro que segue mostra dados quantitativos do PNSL, no período de 1984 a 1996:

PROGRAMA NACIONAL SALAS DE LEITURA – PNSL (1984-1996)²⁰

Ano	Escolas	Alunos beneficiados	Total de títulos*	Total de livros	Recursos
1984				856.771	CZ\$ 2.110.786
1985			140 títulos	1.529.471	CZ\$ 7.571.714
1986	16.517	3.459.472		1.744.807	CZ\$ 18.414.648,32
1987	-----	-----	-----	-----	-----
1988	47.820	3.893.586	88 títulos	3.023.416	Cz\$ 509.052.551,91
1989	6.300		104 títulos	1.017.350	NCz\$ 1.230.538,30
1990	47.820	4.071.912		1.769.340 p/escolas 136.493 p/bibliotecas	Cr\$ 7.949.400,00
1991			62 títulos	1.695.328	Cr\$ 948.054.000
1992	-----	-----	-----	-----	-----
1993	25.244	1.588.727		1.351.341	432.255.128
1994	85.830	2.176.691	Acervo 1 = 43 títulos	3.990.000	
1995	77.588		Acervo A = 47 títulos Acervo B = 47 títulos Acervo C = 48 títulos	4.600.000	
1996	17.000		Acervo A = 101 títulos Acervo B = 101 títulos	3.417.000	R\$ 13.000.733,00

Fonte: Relatórios da FAE: 1985 a 1996

* Dados coletados em diversos documentos e informativos oficiais.

Passando dos dados quantitativos para os qualitativos, uma importante questão que se depreende da documentação examinada é o questionamento da capacidade do professor na execução de seu papel formador de leitores. Em 1985, o *Informe FAE* divulga a preocupação constatada pelos técnicos e coordenadores, a partir de uma avaliação do

²⁰ Não foi possível preencher todos os campos da tabela, porque os relatórios da FAE não apresentam uma padronização nas informações. Assim, optou-se pela construção de uma tabela que possa apresentar as lacunas significativas na reconstrução histórica dos dados quantitativos do PNSL.

Programa, de que a formação de recursos humanos é fundamental para concretização dele: “Sem uma modificação da postura atual do professor em relação ao livro – concluíram – o programa está ameaçado de não atingir seus objetivos”.²¹

Segundo outro *Informe FAE*, de 1986, o maior responsável pelas dificuldades do PNSL em “provocar o hábito da leitura nos alunos” continua sendo o professor. Chega-se mesmo a usar o termo “converter” os professores à prática da leitura, com base em levantamento feito junto aos docentes do ensino fundamental em que se constata que “os professores brasileiros lêem somente o necessário para a elaboração de suas aulas e – o que é pior – ainda fazem restrições à diversificação da leitura, necessária ao conhecimento do universo em que vivem”. Os funcionários da instituição, responsáveis por esse programa, reclamam de “falta de verbas e recursos humanos”, considerando tais problemas os principais obstáculos ao sucesso do PNSL.²² Embora o problema da capacitação docente seja apontado nos documentos, não se percebe um aprofundamento em sua discussão nem a apresentação de soluções concretas para resolvê-lo.²³

Convém ressaltar a existência de um relato de experiência do PNSL²⁴ na região sul, organizado por Rösing (1989), que, também,

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Informe FAE*, n. 66, Brasília, DF, 07 out. 1985.

²² *Ibid.*, n. 93, 12 maio 1986.

²³ Observa-se, portanto, que o PNSL não consegue cumprir as ações previstas no tópico que se refere à preparação de “Recursos Humanos” do item sobre “Implantação de Salas de Leitura”, estipuladas pelas diretrizes da Resolução n. 14 de 26 de julho de 1984.

²⁴ Em meio às inúmeras dificuldades de encontrar avaliações e registros que possam auxiliar na recuperação da memória desse Programa, foi possível localizar essa publicação que relata as etapas mais significativas do PNSL na região de abrangência da Universidade de Passo Fundo/RS - UPF e, ainda, enfatiza a importância, a necessidade da ampliação e da consolidação do Programa em todo território Nacional. Nessa região, a administração do PNSL ficou sob a responsabilidade de uma Comissão Mista - representantes da UPF, da Secretaria Estadual e Municipal de Ensino - e a coordenação a cargo da Universidade, atendendo cerca de 1.130 escolas de primeiro grau. (RÖSING, 1989).

menciona o despreparo e a resistência de muitos professores em relação ao Programa e mostra a necessidade de continuar os cursos de formação de professores, investindo na idéia do “professor como sujeito da leitura” a médio e longo prazo (RÖSING, 1989, p.11). Todavia, ao analisar o relato, é possível perceber que houve apenas um curso de preparação para os docentes responsáveis pelas Salas de Leitura – com a incumbência posterior de eles atuarem na escola como “multiplicadores” dos conhecimentos adquiridos. Esse curso intitulado *Leitura e literatura: sua natureza e implicações* (RÖSING, 1989, p. 100), de 40 horas-aula, era ministrado pela Comissão Mista, que tinha como função o trabalho de acompanhamento, de controle e de avaliação do Programa. Com relação ao trabalho docente, por meio das preferências dos livros registradas pelos alunos em seus relatórios, a Comissão chega às seguintes constatações:

- há pouca influência do professor para estimular o aluno na leitura;
- há falta de familiaridade da maioria dos professores com o acervo, o que não desenvolve as condições necessárias para envolver o aluno na leitura;
- há formação precária do professor, impossibilitando-o de perceber as diferentes ideologias que subjazem o livro;
- há descompromisso dos professores que não são da área de Língua Portuguesa com o desenvolvimento da leitura em todas as séries;
- há desvalorização social da leitura e sua consideração como atividade suplementar;
- há acomodação de uma grande parcela de professores em analisar o conteúdo dos livros.

Como conseqüência dessa situação precária que envolve o magistério, os professores solicitam sugestões de atividades para desenvolverem após a leitura dos livros e, portanto, a Comissão Mista “desvia-se das linhas mestras dos Programas, ajudando tais profissionais

a encontrarem soluções de ‘como’ utilizar o acervo à disposição nas escolas” (RÖSING, 1989, p. 39).

Apesar desse diagnóstico crítico, de tantas queixas e lamentações, a documentação analisada indica que, somente em 1994, e como se a simples distribuição de livros e materiais de capacitação pudesse resolver por si a complexa problemática de formação do professor leitor, foi viabilizada a criação de uma biblioteca do professor com a implantação de um programa específico, cujo objetivo seria investir no aprimoramento dos docentes por meio da implantação de bibliotecas: o Programa Nacional Biblioteca do Professor – PNBp.

Esse programa, criado pela Portaria n.º 956, de 21 de junho de 1994, atendeu, de acordo com o relatório desse ano, 1.497 escolas pertencentes a 2.035 municípios que receberam um acervo de 4.196 livros (BRASIL, 1995, p. 39-46). As instituições que compuseram o grupo de trabalho, criado pela Portaria n.º 169, de 03 de maio de 1994, foram: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, Câmara Brasileira do Livro – CBL, Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED, Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários – FEBAB, Fundação Biblioteca Nacional – FBN, Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. No ano seguinte, 1995, a administração da FAE propôs a unificação dos Programas Salas de Leitura e Biblioteca do Professor.

Para demonstrar a importância do PNBp, a FAE, após dez anos de existência, reconhece o relevante papel do professor na formação de leitores e sua desvalorização nos péssimos salários e na carente formação: “Salários pobres, pobre formação. Formação empobrecida na origem familiar e nenhum aperfeiçoamento no exercício do trabalho”. (BRASIL, 1993, p. 17). O Programa surge na tentativa de propiciar aos professores a

oportunidade de ampliação e de atualização de seus conhecimentos por meio de um acervo mínimo. A maior novidade desse programa em relação ao de Salas de Leitura parece consistir na participação do docente na escolha dos títulos: “Este programa já se praticará dentro de uma nova ótica, a FAE não comprará livros para distribuí-los. Os livros precisam ser desejados, escolhidos por quem os usará, o corpo docente da escola [...]” (BRASIL, 1993, p. 18). Nota-se que a participação docente na escolha dos títulos do Programa Salas de Leitura está prevista, de maneira bastante indireta, na Resolução n.º 14 de 26 de julho de 1984: “É levada em consideração a sugestão de títulos dos coordenadores da U.F., contanto que interprete uma indicação da Instituição a que o Programa estiver vinculado no Estado”. Mas, tal participação é mencionada apenas – e condicionalmente – no informe de 1986: “Agora, além do Comitê Consultivo, os professores darão sugestões que poderão ser acolhidas pela instituição”.²⁵ Nada mais foi encontrado a esse respeito na documentação consultada.

Com o propósito de respaldar tecnicamente as aquisições de livros infanto-juvenis a serem distribuídos às escolas, as diretrizes do Programa estipulam a formação de um Comitê Consultivo, composto por diversos membros vinculados a instituições voltadas ao estudo e à pesquisa da literatura infantil e juvenil. Nos exercícios de 1988 e 1989, entretanto, a seleção dos títulos foi efetuada pelos técnicos do Instituto Nacional do Livro – INL – e pela Coordenadora do Programa. Mas, a partir de 1990, a Coordenadora do Programa reativou a formação do Comitê Consultivo. No decorrer da análise dos documentos localizados, foi possível encontrar nomes dos especialistas que compuseram alguns desses comitês. No final de 1984, o presidente da FAE instituiu, para integrar a Comissão Especial

²⁵BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Informe FAE*, n. 84, Brasília, DF, 10 mar. 1986.

de seleção do acervo, as especialistas: Eliane Yunes, Glória Maria Fialho Pondé, Marisa Lajolo, Maria Alice Barroso e Maria Amélia Goldberg.²⁶ A portaria n.º 252, de 14 de outubro de 1985, nomeia, para compor a Comissão Especial de Negociação para aquisição de livros de literatura infanto-juvenil destinados a 3ª fase / 2º semestre de 1985 do PNSL, sob a presidência do consultor José Aluísio Telles Ribeiro, os seguintes membros: Eduardo Carlos Manyari Garcia, Garibaldi José Cordeiro de Albuquerque, Lígia Cademartori, Sebastiana Silveira Nunes e Maria de Fátima Rodrigues Liberal, para secretariar os trabalhos. Na portaria n.º 029, de 21 de janeiro de 1991, foram designados para comporem a referida comissão, os seguintes servidores: José Luiz Vieira Paixão Cortes (Presidente), Lígia Cademartori (Presidente subst.), João Elias Cardoso (membro) e Elizabeth Matos de Menezes (membro). Em 1994, para conferir transparência à avaliação e ampliar a participação de especialistas no encaminhamento do PNSL, a portaria n.º 1013, de 07 de julho de 1994, institui o Comitê Consultivo Interdisciplinar do PNSL/BE, designando os seguintes especialistas, sob a presidência do titular da Diretoria de Apoio Didático-Pedagógico, da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE: Ademar Kyotoshi Sato (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA), Elizabeth D’Angelo Serra (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ), Edson Elias Andrade Barbary (Universidade Federal do Pará – UFPA), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP), Glória Maria Fialho Pondé (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), José Camilo dos Santos (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP), Regina Zilberman (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS), Samir Cury Meserani

²⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Informe FAE*, n. 30, Brasília, DF, 21 dez. 1984.

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP) e Zélia Granja Porto (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE).

Ainda sobre o enfoque dos dados qualitativos do Programa, os relatórios não trazem contribuições substanciais. No *Relatório Anual da FAE 1985* são mencionadas quatro instituições que participaram da seleção dos livros do PNSL, mas nada é dito com relação aos critérios: “A seleção dos livros foi feita por um Comitê Consultivo, integrado por representantes da Biblioteca Nacional, FUNARTE, Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil e da própria FAE.” (BRASIL, 1986, p.14)²⁷

Com relação aos critérios de seleção do acervo, apesar da dificuldade de se encontrar documentação referente às suas diretrizes,²⁸ foi possível recuperar alguns deles principalmente por meio das matérias divulgadas no *Informe FAE*, que circulou no período fazendo a divulgação externa dos programas da Fundação.

De acordo com o informativo, um desses critérios parece ter sido o da universalidade da obra, exposto a partir de uma interessante questão, a do “estímulo à cultura local”,²⁹ que surge na reivindicação dos Estados para que o programa compre livros de autores locais, edições independentes. Na argumentação do diretor Genuíno Bordignon, torna-se claro o critério de “universal” em oposição ao “local” para definir a

²⁷ O *Informe FAE* n. 46, de 20 maio 1985, repete essa afirmação.

²⁸ Segundo Resolução n. 14 de 26 de julho de 1984, é da competência da FAE “estabelecer os critérios de seleção de obras e autores” e das Unidades Federadas “colaborar, através de cooperação técnica, com o processo de seleção de títulos, indicando, inclusive, possíveis autores regionais ou locais”. p. 07. Na formação do acervo considera-se o grau de escolaridade da clientela a ser beneficiada.

²⁹ Essa reivindicação vai reaparecer no pedido de avaliação e rediscussão do PNBE, sob a forma da defesa da descentralização da compra de livros, no apoio da produção regional, na carta encaminhada ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 11 de novembro de 2002, pela Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil.

boa literatura e ressalta-se que a prioridade do programa é estimular a leitura e não a produção literária.³⁰

“O livro que não conseguiu vencer as fronteiras locais, será um bom livro?” O professor concorda que um escritor que não tenha por trás um bom editor dificilmente colocará na praça um livro de sua autoria, mas por outro lado, afirma “O que se tem notado é que a grande briga para se editar autores é daqueles que já mandaram seus livros para as editoras e não foram aceitos por não serem de boa qualidade”. Observa o diretor da DIACOM que **“há um perigo muito grande de se financiar a má literatura. A literatura, enquanto arte, é universal ou não é literatura. Por isso, não estamos adotando literatura local, por enquanto”**. No mais a função de estímulos a autores é da alçada do INL.³¹ (grifo nosso)

Em outro periódico, a qualidade do acervo, cuja preocupação maior é mostrada pelas diferentes vertentes da literatura infantil, foi reconhecida por unanimidade entre os participantes de um encontro, conferindo credibilidade e competência à equipe responsável pela seleção: “A escolha dos livros é feita atualmente por uma comissão de técnicos da FAE, além de professores e representantes de instituições que se dedicam ao estudo, à pesquisa e à promoção da leitura”.³²

No ano seguinte, outros nomes de instituições dedicadas à leitura figuram no processo de seleção dos títulos, destacando-se o caráter legitimado e democrático da escolha pela coordenadora do programa, Lígia

³⁰ É importante observar a contradição entre a afirmação do diretor encarregado pelo programa e a diretriz exposta na Resolução n. 14 de 26 de julho de 1984, que coloca o apoio “a produção literária local através de edição ou aquisição” como a segunda meta de abrangência do programa. Para desenvolver essa meta, propõe-se a seguinte estratégia de atuação: “dar suporte às publicações locais, seja através de assinaturas de jornais e revistas e da compra de livros impressos na região, seja através de financiamento desse tipo de impresso”. p. 05

³¹ BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Informe FAE*, n. 52, Brasília, DF, 01 jul. 1985.

³² *Ibid.*, n. 66, 07 out. 1985.

Cadernatori. Observa-se, ainda, a ausência da obrigatoriedade formal e do poder decisório na consultoria das diversas instituições envolvidas:

[...] O Salas de Leitura mantém contato com as instituições que pesquisam o livro no País, como a Sociedade Brasileira de Leitura, a Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil, a Sociedade Internacional de Leitura, a Biblioteca Nacional, entre outras. Elas participam da seleção de títulos, mediante comentários, e prestam um tipo de consultoria, nem sempre formal. A escolha dos títulos, de acordo com Cadernatori, é feita de forma absolutamente democrática: por indicação desses órgãos, de professores e de coordenadores das diferentes regiões, procede-se uma votação. Muitos indicam, mas ninguém tem o poder decisório, nem dentro da FAE, nem fora – assegura a coordenadora.³³

Às notícias veiculadas em 1988, acrescentam-se informações importantes sobre a quantidade de livros enviados para seleção, o número de títulos adquiridos, a quantidade de editoras e a “análise preço/conteúdo”, revelando-se esse último como um critério norteador. Destaca-se ainda o fator concreto de que o custo da obra interfere diretamente no processo de seleção dos títulos:

O total de livros corresponde a 81 títulos (eles variam por série, do 1º ao 2º Grau) produzidos por 30 editoras e escolhidos após **análise preço/conteúdo**, de cerca de mil títulos encaminhados pelas editoras à Diretoria de Apoio Complementar (DIACOM) para catalogação.³⁴ (grifo nosso)

Também, no ano de 1988, transparece a ausência de um planejamento sério e rigoroso de um calendário anual, prejudicando a participação das instituições especializadas na leitura, principalmente, num momento em

³³ Ibid., n. 114, 06 out. 1986.

³⁴ Ibid., n. 194, 13 jun. 1988.

que os recursos aumentam substancialmente. Novamente se mencionam os critérios de escolha, confirmando o “conteúdo literário” e o “baixo custo das obras”, acrescentando-se a “qualidade em ilustração e encadernação”, mas sem esclarecer o que se entende por esses aspectos supracitados. A questão da adequação das obras às faixas etárias está presente na preocupação do programa:

A escolha dos títulos foi feita por uma comissão interna da FAE, não sendo possível ampliá-la com a participação de notáveis no campo das letras sob pena de gorar o programa este ano, porque não haveria tempo para uma aquisição deste porte. O Diretor de Apoio Complementar, Djalma de Amorim, ao prestar estes esclarecimentos, acentuou que esta compra significa um marco na história do mercado editorial brasileiro, pois nunca houve uma igual.

O critério de escolha a partir da leitura de cada um dos mil títulos pautou-se pelo conteúdo literário, o baixo custo das obras e a sua qualidade em ilustração e encadernação. Não foi traçado um perfil de escola; não houve distinção entre escolas rurais e urbanas, apenas diferenciou-se livros (sic) por série.³⁵ (grifo nosso)

Convém ressaltar que essa política pública de promoção de leitura na década de 1980 transforma o governo no principal comprador do gênero, fato confirmado nas próprias palavras do Relatório. Além de divulgar cifras de exemplares e de gastos, o discurso indica alguns critérios ao deixar explícito o cuidado do programa de não concentrar autores e editoras e, implícito, o menor custo na quantificação da distribuição escolar:

O Programa Salas de Leitura já distribuiu, desde sua implantação, cerca de quatro milhões de livros de literatura infanto-juvenil, tornando-se **o maior comprador da área.**

³⁵ Ibid., n. 210. 13 out. 1988.

Só em 1986, foram adquiridos mais de 1.700.000 exemplares, cerca de 7,6% da produção nacional de literatura infanto-juvenil com um gasto da ordem de CZ\$ 18,4 milhões obedecendo a uma **criterosa seleção, evitando-se, assim, concentração em autores e editoras e distribuindo-os para o maior número possível de escolas.** (BRASIL, 1987, p. 36, grifo nosso)

No relatório de 1993, constam diretrizes básicas do programa, orientando sobre o uso do espaço da sala de aula, a exposição dos livros e a composição do acervo. Com relação a este último, menciona-se apenas que sua seleção “obedece a critérios técnicos de adequação à faixa etária dos alunos e de qualidade literária”, cuja indicação está legitimada pelo fato de o Comitê Consultivo ser “formado por especialistas reconhecidos pela Associação Internacional de Leitura”. (BRASIL, 1994a, p. 124).

Por fim, ao longo das leituras dos documentos oficiais, e sem perder de vista a concepção desses como mediadores, foram coletados os vários e dispersos critérios de seleção, que poderiam ser resumidos nos seguintes aspectos: universalidade, qualidade literária, diferentes vertentes da literatura infantil, baixo custo das obras, qualidade em ilustração e encadernação, diversidade de autores e editoras e adequação à faixa etária dos alunos. Poder-se-ia, no entanto, perguntar pela definição terminológica ou por explicações sobre a identificação de cada um dos itens elencados sem se obter resposta pela documentação analisada.

Não se pode deixar de mencionar, contudo, a existência de um relatório final dos trabalhos realizados de setembro a novembro de 1994 pelo Comitê de seleção prévia de títulos para o acervo do Programa Nacional Salas de Leitura, composto pelos especialistas Guido Heleno, Lígia Cademartori e Lucília Helena do Carmo Garcez. Trata-se de uma pré-avaliação das obras de literatura infantil inscritas pelas editoras, que deveria ser encaminhada ao Comitê Consultivo Interdisciplinar para

análise e decisão final do acervo do PNSL – 1995. Segue abaixo a transcrição dos critérios formulados pelo Comitê para análise de livros de literatura. Além dessas características, também foram considerados aspectos referentes à materialidade da obra (título, atração da capa, adequação do tipo gráfico ao destinatário e a resistência do livro):

1. predominância da nomeação estética que constitui o literário; em casos de livros informativos, a relevância, adequação, correção e clareza da informação;
2. linguagem adequada ao domínio cognitivo do pequeno leitor;
3. temas apreensíveis por um leitor de vivências limitadas por determinação etária;
4. modelização do real que possibilite a reação do destinatário no sentido da antecipação de possibilidades existenciais ainda não experimentadas (reformulação de expectativas);
5. personagem constituído de modo a possibilitar o processo de adesão do leitor infantil, por via da identificação, e capaz de transformar as circunstâncias e superar as dificuldades que constituem as provas pelas quais deve passar ao longo do trecho narrativo;
6. composição narrativa ou poemática adequada à competência textual do leitor das primeiras séries, de modo que ele possa identificar o universo de referência onde se inscrevem as personagens e suas esferas de ação;
7. ilustrações que configurem uma linguagem visual de expressividade estética não apenas redundante ao texto, mas rica em elementos interpretativos. (BRASIL, 1994b, p. 5).³⁶

Uma informação fundamental que pode ser depreendida das listas dos títulos escolhidos para o PNSL, ainda que não tenha sido possível localizar a maioria delas, é o fato de duas obras infanto-juvenis que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, pelo critério de compras governamentais

³⁶ Esse valoroso documento foi obtido pelo auxílio de Sônia Lamounieur, ex-chefe do Departamento de Execução de Programas - DEPAC.

do PNBE-1999, aparecerem nas compras do PNSL-1985: *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida, faz parte da 2ª e da 4ª etapas desse acervo, e *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes, está presente na 4ª etapa.

No entanto, é importante registrar que não foi possível localizar alguns elementos para preencher as lacunas sobre a pesquisa desse Programa como, por exemplo, o número de acervos, a relação de todos os títulos que compõem os acervos distribuídos, o nome de todas as comissões que selecionaram as obras e os critérios de seleção. Do ponto de vista da qualidade dos acervos selecionados, de acordo com duas opiniões divergentes sobre o PNSL, de pessoas representativas do atual cenário de leitura e com grande experiência na área – Elisabeth D’Angelo Serra (2002) e Maria da Gloria Bordini (1998) – parece não haver consenso.

Conforme avaliação de Serra (2002), esse programa teria sido ineficaz para a formação de leitores porque investiu na mera distribuição de livros. Em sua contundente crítica, aponta os principais problemas, inclusive, o dos critérios sobre a qualidade:

A ação do MEC, no campo do livro e da leitura, até o início do governo Fernando Henrique, caracterizou-se pela distribuição de livros, com poucos critérios sobre a qualidade, sem definição de objetivos a serem atingidos com essa distribuição. Prova disso é que essas ações nunca foram acompanhadas de uma diretriz pedagógica ou de um projeto de acompanhamento e avaliação.³⁷

Em uma posição contrária, ao discutir a caracterização da literatura infantil na década de 1980, Bordini defende a qualidade da seleção de títulos do PNSL. A autora mostra que houve possibilidades de rupturas

³⁷ Cf. texto disponível em: <<http://www.minc.gov.br/textos/olhar/literaturainfantil.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2003.

com a tecnoburocracia presente nos responsáveis pela política educacional. Ou seja, o processo de escolha das obras fez-se através de mediadores que mostraram resistência por não estarem comprometidos com a ideologia conservadora ainda em vigor:

Se o processo de redemocratização exigiu essa reformulação nas relações entre indústria e público, a presença forte do governo como principal cliente não alterava em muito o relacionamento unilateral vigente na década anterior. Os órgãos continuaram a ditar regras, afeiçoando os acervos a serem postos à disposição do público infantil. Todavia, nesses órgãos a antiga tecnoburocracia encontrou resistência de funcionários de mentes abertas e, em especial no programa Salas de Leitura, a seleção de títulos foi da melhor qualidade, por meio de um sistema de consultores da sociedade civil, especialistas em literatura infantil, o que igualmente incentivou a permanência no mercado de autores de boa qualidade e de ideologias progressistas. (BORDINI, 1998, p. 39).

Talvez o importante não seja descobrir quem está com a razão, mesmo porque isso implica discutir subjetividades, mas mostrar a heterogeneidade desse objeto de estudo e a pluralidade de sua avaliação, deixando transparecer uma disputa no campo sobre o que vem a ser “literário”.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: 1997-2002



LIVRO É GÊNERO DE PRIMEIRA NECESSIDADE.

LIVRO É PRA LEVAR PRA CASA.

É pra criança ler com a mamãe, o papai, a vovó, a família toda! É um objeto pra ser amado pela criança. Pra ela dormir abraçada, escrever seu nome nele, colorir suas figuras, usufruí-lo... DEIXE A CRIANÇA VIVER COM O LIVRO!

(MEC, *folder* do programa **Literatura em minha casa**)

Ziraldo. Ilustração para o *folder* do PNBE/2001

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, instituído pela Portaria Ministerial n.º 584, de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação, tem por objetivo a promoção da leitura e a difusão do conhecimento entre alunos, professores e comunidade. Para tanto, o PNBE distribui obras de literatura, de referência e outros materiais de apoio às escolas públicas do ensino fundamental. Para operacionalização do PNBE, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) encarrega-se da definição das diretrizes e seleção dos títulos integrantes dos acervos de cada ano e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da aquisição e da distribuição dos livros para as escolas.

Esse programa, assim como seu antecessor (PNSL), está apoiado pelas políticas públicas de leitura gerenciadas pelo MEC e é parte de uma das ações do *Programa Toda Criança na Escola*. A documentação oficial que regulamenta o PNBE – portarias, resoluções, editais etc. –

leva em consideração o artigo 208 da Constituição Federal, que preconiza o direito do educando ao material de apoio didático, e as determinações de universalização e de melhoria do ensino fundamental, provenientes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em 1998, o MEC gastou um total de R\$ 24.435.179,00 milhões na aquisição (R\$ 23.422.679,00) e na distribuição (R\$ 1.012.500,00) de 4,2 milhões de livros para atender 20 mil escolas públicas do ensino fundamental, com matrículas a partir de quinhentos alunos, cadastradas no Censo Escolar de 1996. Nos municípios em que não havia nenhuma escola que atendesse a esse critério, foi considerada a de maior número de alunos. Com base nesses critérios de atendimento, foram beneficiados 16,6 milhões de alunos, que receberam um acervo de 123 títulos, de um total de 215 volumes, composto de obras clássicas e modernas da literatura brasileira (prosa e poesia), de não-ficção (formação histórica, econômica e cultural do Brasil) e de referência (Atlas, dicionários, enciclopédias e globos terrestres), indicados por “uma Comissão Especial, formada por intelectuais” instituída pela Portaria n.º 1.177, de 14/11/96 (BRASIL, 1999, p. 8). O relatório, no entanto, não menciona quais intelectuais, de que instituições e os critérios de escolha.³⁸

A citada portaria é a mesma que constituiu uma Comissão Especial para assessorar a FAE na seleção de obras para composição de uma “Biblioteca do Professor”, com função de elaborar, no prazo de um mês, uma lista de trezentos títulos para formar o acervo destinado aos professores do ensino fundamental, indicando obras literárias e

³⁸ Como não nos foi possível localizar os critérios nos documentos oficiais referentes ao PNBE/98, esses foram solicitados para os responsáveis pelo programa na FNDE e na SEF, mas os mesmos não foram localizados. Por fim, fomos informados pela Coordenação Geral do COMDIPE de que a comissão do PNBE-98 teria tido autonomia na seleção das obras.

paradidáticas com a recomendação de “que proporcionem uma visão abrangente da sociedade brasileira e de sua formação, sob o ponto de vista histórico, econômico e cultural”. Os membros designados para compor a Comissão foram os seguintes: Alfredo Bosi; Cândido Mendes; Eduardo Portela; Lygia Fagundes Telles e Sérgio Paulo Rouanet. Heloisa Vilhena de Araújo, Assessora Internacional do Gabinete do Ministro, foi designada como Secretária Executiva da Comissão.³⁹

O fato de o PNBE-98 utilizar a mesma comissão nomeada para um programa anterior, com outras especificidades, talvez explique um certo estranhamento causado por boa parte dos títulos que compõem o seu acervo. Ao deter-se sobre a composição desse nota-se que, embora o público-alvo fosse alunos matriculados em escolas de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, constam do acervo em questão apenas obras de dois autores canônicos da literatura infanto-juvenil: um livro de poesia de Vinicius de Moraes e a coleção infanto-juvenil de Monteiro Lobato. Essa observação é relevante porque se, por um lado, a comissão de intelectuais julgou serem as obras selecionadas adequadas ao ensino fundamental, por outro lado, os professores as avaliaram inadequadas para serem trabalhadas com os alunos.⁴⁰ Chama atenção a presença de certos livros como, por exemplo, os 12 volumes dos *Sermões*, de Padre Vieira, ou *Um mestre na periferia do capitalismo*, de Roberto Schwarz. Outros aspectos observados na seleção do acervo: participam 26 editoras, número que pode ser considerado reduzido em relação à quantidade de títulos; figuram somente autores brasileiros, assegurando e aquecendo o mercado nacional; incluem-se obras de pessoas ligadas ou pertencentes à comissão, como é o caso de *Memória e Sociedade*, de Ecléa Bosi (esposa de Alfredo Bosi), *As Razões do Iluminismo*,

³⁹ *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n.º 223, 18 nov. 1996, Seção 2, 8339.

⁴⁰ A esse respeito cf. o resultado da pesquisa feita com docentes pela auditoria do TCU disponível em: <<http://www.tcu.gov.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2003.

de Sérgio Paulo Rouanet⁴¹ e *Ciranda de Pedra*, de Lygia Fagundes Telles (ambos membros da comissão) e várias obras acadêmicas que exigem um elevado grau de entendimento.

Um dado muito interessante e presente desde o relatório de 1998 é a informação de que o acervo também é aberto à comunidade. Embora o MEC ressalte orientar as escolas, por meio do FNDE, a disponibilizar o acervo para a comunidade, criando a oportunidade de que todos tenham acesso ao material e, conseqüentemente, ao conhecimento, a realidade é que, em boa parte das escolas contempladas, por vários fatores, nem mesmo os professores e alunos têm informação a respeito da existência do acervo.

Em 1999, foram investidos R\$ 21.427.859,77 com aquisição (R\$ 17.447.760,00) e distribuição (R\$ 3.980.099,77) do acervo dirigido a 36 mil escolas de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental com 150 ou mais alunos, de acordo com cadastro no Censo Escolar/1998⁴², e, no município com insuficiência dessa quantidade, atendeu-se à escola que apresentava o maior número de alunos. Percebe-se que a mudança no critério de atendimento amplia a quantidade de escolas, com número menor de alunos porque restringe a distribuição às quatro séries iniciais e, ao mesmo tempo, diminui a de alunos beneficiados para 10,8 milhões. O total de 4 milhões de livros comprados apresenta pouca alteração e a diferença de recursos em relação ao PNBE-98 é praticamente nula, se forem consideradas as cifras de R\$ 24.727.214,00 que totalizam o demonstrativo da execução orçamentário-financeiro de 1999 (BRASIL, 2000).

⁴¹ No caso dessa obra, o estranhamento é ainda maior dada a especificidade do assunto e o fato de que não há a disciplina de filosofia no ensino fundamental.

⁴² Torna-se necessário esclarecer que, enquanto as propagandas e os documentos oficiais anunciam que nenhum município foi excluído pelos critérios de atendimento, as escolas com número menor do que o exigido acabam sendo. Ainda passa despercebido um importante critério presente na resolução do MEC/FNDE n.º 008, de 23 de março de 1999, que exclui do atendimento as escolas “já contempladas com acervos compostos pelos títulos relacionados na Portaria n.º 652, de 16 de maio de 1997”. Ou seja, embora os acervos sejam diferentes, não são cumulativos na mesma escola.

O segundo acervo – PNBE-99 – é composto de 110 obras de literatura infanto-juvenil, das quais 106⁴³ foram selecionados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), contratada pela justificativa de o acervo estar direcionado “ao público infantil e juvenil e ser esta uma conceituada instituição reconhecida nacionalmente nessa área” (BRASIL, 2000, p. 8), e quatro obras indicadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, cuja escolha foi norteadada por temáticas voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais.

Os critérios de seleção das 106 obras não constam nos documentos oficiais examinados, mas foram obtidos no site da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil⁴⁴, que relata a escolha dos títulos entre as obras “Altamente Recomendadas e Premiadas” pela FNLIJ, observando-se a qualidade do livro em seu conjunto: texto, imagem e projeto gráfico. Também se considerou a variedade de gêneros, temas, escritores e ilustradores. Os 106 livros selecionados pela FNLIJ, de 43 editoras diferentes, foram assim distribuídos: 49 de narrativas, 15 de poesia, 6 de imagem (sem texto) e 16 informativos, todos nacionais; apenas 20 são de ficção e não ficção traduzidos, compreendendo os gêneros mencionados. Além dos critérios que nortearam a escolha dos títulos, a FNLIJ ainda disponibiliza na *Internet* dois pareceres críticos – de vários especialistas de literatura infantil e juvenil, votantes da instituição – que acompanham cada título selecionado.

Embora pareça que os critérios estejam todos muito bem explicados, poder-se-ia perguntar: o que seria considerado qualidade de texto, imagem e projeto gráfico pela FNLIJ? O leitor paciente pode encontrar a

⁴³ Embora o *Relatório de atividades do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/99* mencione 105 obras selecionadas pela FNLIJ, na realidade são 106, de acordo com o manual referente ao PNBE-99.

⁴⁴ Cf. <http://www.fnlij.org.br/livro/texto_pnbe.htm> . Acesso em: 28 out. 2001.

resposta na leitura minuciosa dos comentários sobre as obras. Ainda no que se refere à explicitação do processo de seleção, pode-se levantar dois aspectos interessantes. Um deles diz respeito à proporcionalidade dos votantes da FNILJ que representam o Brasil. Se bem que esse seja um programa de caráter nacional, prestando-se atenção nos estados e nos número de votantes, percebe-se que a maior parte está concentrada no Rio de Janeiro (dez) de maneira desproporcional aos demais – São Paulo (um), Distrito Federal (um), Minas Gerais (dois), Rio Grande do Sul (um), Goiás (um) e Espírito Santo (um); em contrapartida não se percebe a presença de nenhum votante da região norte ou nordeste. O outro aspecto é o fato de os critérios, excedendo a preocupação com a qualidade e a variedade das obras, contemplarem também os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aliado ao fato de que o texto, ao se argumentar a escolha, apóia-se de imediato em documentos, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança, a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse texto deixa transparecer que, mesmo ancorado em critérios indicadores da preocupação estética com a qualidade do livro, a escolha dos livros no final do milênio ainda continua subordinada às diretrizes curriculares do Ministério da Educação.

Em 2000, o PNBE centralizou sua ação na formação continuada dos professores em vez de distribuir obras de literatura direcionada aos alunos. Foram aplicados R\$ 15.179.101,00 na produção e na distribuição de 577,4 mil obras pedagógicas que beneficiaram os docentes de 30.718 mil escolas

⁴⁵ Os dados estatísticos dos cinco acervos que fazem parte do PNBE foram disponibilizados em <<http://www.fnnde.gov.br/programas/pnbe/index.html>>. Acesso em: 01 mar. 2003.

participantes do Programa Parâmetros em Ação⁴⁵. Esse acervo constitui-se de materiais pedagógicos produzidos pela SEF⁴⁶, das revistas *Nova Escola* e *Ciência Hoje das Crianças* e também do Guia *Histórias e Histórias* concernente ao uso do acervo do PNBE/99, já distribuído no ano anterior. Ainda que esse acervo exclua o objeto principal desta pesquisa, a literatura infanto-juvenil, ele configura-se importante por duas razões: primeira, saber o material que está circulando nas escolas públicas para a formação do saber docente e, segundo, perceber as possíveis conseqüências da desorganização cronológica do programa, pois o fato de o guia não ter sido entregue junto com o acervo de 1999 acarretou sérios prejuízos qualitativos, dos quais alguns são expostos no relatório do TCU.⁴⁷

A partir de 2001, o PNBE modificou sua sistemática anterior, deixando de aparelhar as bibliotecas escolares como foi feito em 1998, 1999 e 2000, com base na quantidade mínima fixada de alunos, para distribuir livros diretamente aos alunos matriculados nas 4ª e 5ª séries do ensino fundamental, apoiado no Censo Escolar/2001. Convém ressaltar que o montante de R\$ 55,71 milhões empregados em 2001 ultrapassou a duplicação de 1998/1999 e a triplicação de 2000 dos numerários orçamentários. Foram organizados trinta títulos, distribuídos em 6 coleções de cinco volumes, num total de 8,56 milhões de livros, para 60,92 milhões alunos beneficiados. Cada uma das 139.119 mil escolas contempladas recebeu quatro acervos, com 24 coleções. É interessante observar que, se por um lado, aumenta o número de escolas beneficiadas, por outro, já

⁴⁶ As publicações de formação pedagógica do PNBE 2000 foram as seguintes: Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais de Educação Infantil e Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos; módulos de formação continuada dos Parâmetros em Ação nas modalidades de Alfabetização, Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) Volume I e II; Kit "Ética e Cidadania no Convívio Escolar"; Kit "Índios no Brasil"; Revista Criança e Kit do Programa de Professores Alfabetizadores.

⁴⁷ Cf. <<http://www.tcu.gov.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2003.

que o novo critério de atendimento contempla somente alunos de 4^a e 5^a séries, o número de alunos atendidos diminuiu, aumentando-se significativamente os recursos empregados.

O programa distribuiu, no primeiro semestre de 2002, a coletânea “Literatura em minha casa” com cinco obras literárias – poesia, conto, romance, peça teatral e um clássico universal – para os alunos de 4^a e 5^a séries das escolas públicas do Ensino Fundamental levarem para casa. Com essa doação de obras, o PNBE visou incentivar a leitura e a troca de livros entre os beneficiados e ainda proporcionar opção de leitura à família dos alunos.

Os critérios de avaliação e seleção das coleções de obras do PNBE/2001 foram estabelecidos por uma Comissão Técnica, instituída pela portaria n.º 1958, de 30 de agosto de 2001,⁴⁸ composta pelos seguintes membros: a) representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira; b) representante da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME: Adeum Hilário Sauer; c) representante da Associação de Leitura do Brasil – ALB: Luiz Percival Leme Brito; d) representante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ: Elizabeth d’ Angelo Serra e e) técnicos especialistas na área de leitura, literatura e educação: Antonio Augusto Gomes Batista, Maria da Glória Bordini, Maria José Martins de Nóbrega e Andréa Kluge Pereira. Os trabalhos dessa Comissão foram presididos pela Secretária de Educação Fundamental e coordenados pela Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COMDIPE. Observa-se nessa Portaria que, apesar de a Comissão designada representar várias instituições reconhecidas no campo da leitura, os trabalhos a serem

⁴⁸ *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n.º 168-E, 31 ago. 2001, Seção 2, p. 20.

desenvolvidos parecem não ter autonomia visto que “obedecerão às normas e orientações estabelecidas pelos instrumentos legais que regem o PNBE em seu exercício em 2001”.

Os procedimentos destinados à execução do PNBE/2001 foram publicados pelo FNDE, em conjunto com a SEF, em edital específico no dia 29 de agosto de 2001, assinado por Wilson Roberto Trezza e Iara Glória Areias Prado. O edital determina as regras para inscrição de coleções de obras de literatura e ainda incorpora, como partes indissolúveis, quatro anexos: I) Especificações Técnicas; II) Critérios de Avaliação e Seleção; III) Triagem e IV) Declaração de Titularidade. Para o propósito dessa pesquisa interessa apenas os anexos I e II, que serão objetos de atenção (BRASIL, 2001).

O primeiro anexo normaliza especificações técnicas para todos os exemplares que compõem a coleção relativas ao formato, capa, miolo e acabamento dos livros. Tais especificações produzem uma padronização na materialidade da obra que se, de um lado, viabiliza um barateamento em seu custo final, de outro lado, interfere na recepção dela. Exemplo disso é a utilização de apenas 4/0 cores na impressão da capa e de 1/1 cor no miolo, limitando as possibilidades de atração do livro.

A seguir, os critérios de avaliação e de seleção são divulgados pelo segundo anexo, constituído de uma breve introdução, contendo os princípios gerais, e de uma apresentação dos critérios de seleção, considerados quanto à tipologia, à temática, à seleção de títulos e autores, à textualidade e, também, quanto ao projeto gráfico e às ilustrações. Analisados no conjunto, esses critérios podem ser resumidos basicamente em duas exigências na escolha das obras: diversidade – gênero, assuntos, títulos e autores representativos de diferentes épocas e regiões, textos de variados quadros de referências literários; – e materialidade – projeto gráfico e ilustrações adequadas ao público-alvo. Merece destaque o fato de o julgamento das obras incluir a preocupação com o destinatário. Mas,

a esse respeito, poder-se-ia perguntar: quem decide sobre a adequabilidade das obras às crianças e com base em quais princípios? Em vista dos aspectos expostos, pode-se concluir que o edital para o PNBE/2001 atentou para os mesmos critérios elaborados pela FNLIJ para o PNBE/1999.

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

Em 2002, o PNBE continuou a distribuir coleções de obras de literatura ao alunato, apesar de restringir a distribuição aos matriculados nas 4.^a séries das escolas públicas do ensino fundamental que ofereçam essa série nesse ano, diminuindo o investimento para R\$ 19, 8 milhões na compra de 20,4 milhões de livros. O PNBE/2002 entregou a 3,5 milhões de alunos, de 126 mil escolas públicas, quarenta títulos literários diversos, distribuídos em oito coleções de cinco volumes distintos, contabilizando um total de 4,2 milhões de coleções.

A Comissão Técnica designada para avaliar e selecionar as coleções de obras de literatura, instituída pela Portaria n.º 1440, de 15 de maio de 2002,⁴⁹ cujo teor é o mesmo da n.º 1958 de 30/08/2001, permanece quase a mesma, alterando-se apenas com a entrada de Miriam Schlickmann no lugar de Raquel F. A. Teixeira, membro que representa a presidência do CONSED, e o acréscimo de Robert Langlady Lira Rosas e Vera Maria Tietzmann Silva na composição dos técnicos especialistas na área de leitura, literatura e educação. Após essa designação, no dia seguinte, foi instituído um Colegiado, por meio da Portaria n.º 1.492,⁵⁰ para colaborar com a SEF e o FNDE na execução do PNBE-2002, realizando a avaliação e a seleção das coleções, fundamentadas nos critérios determinados e divulgados em edital relativo ao programa. Para compor o Colegiado são nomeados: a) um representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, por Estado; b) um representante da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, por Estado; c) os membros da Comissão Técnica estabelecida pela Portaria n.º 1.440, de 15 de maio de 2002 e d) oito representantes do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER. Assim, percebe-se uma ampliação expressiva da representatividade na validação da escolha das coleções do PNBE/2002, mas os critérios já estão definidos previamente no edital.

O conteúdo e a forma do edital para o PNBE/2002 é praticamente o mesmo de 2001, com alterações mínimas na redação do texto, além de pequenos acréscimos. Com relação aos critérios de seleção, há algumas modificações dignas de nota. A principal delas é que a questão de privilegiar títulos de autores de diferentes épocas e regiões passa para segundo plano no texto, em função da relevância que assume a escolha

⁴⁹ *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2002, Seção 2, p. 5.

⁵⁰ *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2002, Seção 1, p. 10.

dos autores representativos “conhecidos e assumidos como ícones da cultura brasileira” (BRASIL, 2002, p. 15). Outras inserções relevantes são a exclusão das obras que tenham composto as coleções do PNBE/2001, a temática, que deve contribuir para o desenvolvimento ético do leitor e o texto, que deve favorecer a experiência estética diversificada. Além de se elencarem os aspectos que fazem parte do projeto gráfico, explica-se o que se espera das ilustrações e, por fim, acrescenta-se um item sobre o projeto editorial na avaliação das coleções. Há, portanto, um aprimoramento nos aspectos e maior clareza na redação.

Já se havia notado a primazia dos autores conhecidos nas coleções do programa anterior, critério explicitado no edital como “bastante relevante” na escolha do PNBE/2002. Houve, no entanto, por parte das editoras selecionadas – Ática, Bertrand Brasil, Cia das Letrinhas/ Schwarcz, Global, Martins Fontes, Nova Fronteira, Objetiva e Record⁵¹ – o cuidado de inserir outros autores nas coleções, investindo, sobretudo, em antologias para ampliar a diversidade de autores. Observa-se, entretanto, o nome de Lygia Bojunga – agraciada com a medalha *Hans Christian Andersen* em 1982 – em duas coleções com as seguintes obras: *A casa da madrinha* (Nova Fronteira) e *A bolsa amarela* (Objetiva), com o adendo de que a primeira obra foi distribuída pelo PNBE/1999. Desse acervo, ainda foram repetidas as obras *As aventuras de Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll e *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos.

⁵¹ Nota-se no PNBE/2002 a repetição de quatro editoras, cujas coleções foram escolhidas para o PNBE/2001: Ática, Cia das Letrinhas, Nova Fronteira e Objetiva.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE (1998-2002)

Ano	Escolas	Alunos beneficiados	Total de títulos	Total de livros	Recursos
1998	20 mil	16,6 milhões	123 títulos, de um total de 215 volumes	4,2 milhões	23, 5 milhões
1999	36 mil	10,8 milhões	109 títulos	3,9 milhões	17, 5 milhões
2000	30, 718 mil	Docentes		577, 4 mil	15, 1 milhões
2001	139,119 mil	8, 56 milhões	30 títulos, distribuídos em 6 coleções de 5 volumes	60,92 milhões	55,71 milhões
2002	126 mil	3, 5 milhões	40 títulos, distribuídos em 8 coleções de 5 volumes	4,2 milhões de coleções	19,8 milhões

Fonte: *Histórico do PNBE*

Devido à mudança de governo prevista para o ano 2003 e com o objetivo principal de assegurar a continuidade do PNBE, a FNLIJ promoveu o Seminário do 4º Salão do Livro para Crianças e Jovens intitulado “PNBE: o direito de ler literatura”, nos dias 25 e 26 de novembro de 2002, no Rio de Janeiro, em que se refletiu e discutiu-se sobre o programa. Os resultados do Seminário foram apresentados ao novo Presidente como contribuição para uma política de leitura. Pelo fôlder de divulgação do seminário, a instituição já faz notar sua opinião positiva sobre o resultado das ações do programa, defendendo sua manutenção e aprimoramento pelo próximo governo. Nesse evento, a Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ) fez circular uma carta com a visão da associação sobre o PNBE⁵², reivindicando, principalmente, a descentralização dos pólos de decisão e a diversificação da oferta de livros, ou seja, a ampliação do número de escritores. Nessa carta, endereçada ao

⁵² Este texto chegou até nós por meio de um dos participantes do Seminário, Luís Camargo, a quem agradecemos o envio do material. O Relatório provisório desse Seminário está disponível na CBL, mas os documentos tanto da AEILIJ, como da CBL e SNEL, contendo sugestões para uma política de Estado em relação ao livro no Brasil, encontram-se na FNLIJ, pois não foram transcritos.

Presidente da República, o presidente da AEILIJ, Rogério Andrade Barbosa, fala em nome de seus trezentos escritores e ilustradores congregados, defende o PNBE e pleiteia “um lugar na rediscussão dos projetos de difusão da leitura no Brasil, principalmente na reavaliação dos critérios de seleção e na condução desses projetos”.

CRITÉRIOS DE ATENDIMENTO DO PNBE (1998-2002)

Ano	Acervo	Títulos distribuídos para as escolas	Série	Atendimento	Censo
1998	Livros literários Atlas Histórico Brasil 500 anos e globos terrestres	215	1ª a 8ª	Escolas que ofereciam matrícula igual ou superior a 500 alunos	1996
1999	Literatura infanto-juvenil Nova Escola Ciência Hoje das Crianças	109 2	1ª a 4ª	Escolas que ofereciam matrícula igual ou superior a 150 alunos nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental	1999
2000	Produção de materiais Pedagógicos Nova Escola Ciência Hoje das Crianças	2	1ª a 8ª	Escolas participantes do Programa Parâmetros em Ação, voltado para a capacitação do educando	2000
2001	Cinco coleções Nova Escola Ciência Hoje das Crianças	1 coleção para os alunos; 4 coleções para as escolas. 2	4ª e 5ª	Alunos de 4ª e 5ª séries e Escolas Públicas do Ensino Fundamental que ofereçam essas séries	2001
2002	Seis Coleções	1 coleção para os alunos; 5 coleções para as escolas.	4ª	Alunos de 4ª série e Escolas Públicas que ofereçam essa série.	2002

Fonte: *Histórico do PNBE*

Enfim, a importância desses programas é reconhecida porque possibilitam o acesso da criança e do jovem carente ao livro, embora a simples distribuição de livros, ainda que acompanhada de manuais, não tenha funcionado com eficácia na formação de leitores, conforme mostrou resultado da auditoria do TCU (BRASIL, 2002b). Com relação ao programa *Literatura em minha casa*, sabe-se que, em boa parte das escolas, os livros não foram entregues aos alunos por razões que precisam ser esclarecidas por meio de pesquisas. Podem-se levantar algumas hipóteses: falta de informação, conscientização, autoritarismo da direção, resistência... Mas, independente de qual seja a resposta, o problema ocorrido revela que a comunidade escolar precisa estar presente e participativa nas políticas públicas de leitura.

Uma das prioridades desses programas deveria ser o investimento na capacitação do professor, principal mediador entre o livro e o leitor na escola, problema já levantado como o mais relevante desde o Salas de Leitura, mas ainda sem solução. Uma saída prática talvez fosse diminuir o número de livros para garantir a verba para a capacitação. Entretanto, continua-se distribuindo um número cada vez maior de livros, que acabam não tendo o uso desejável. Outra sugestão razoável para um funcionamento mais democrático e eficaz da política de leitura seria o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de seleção dos títulos, mas a SEF julga tal medida inviável. Para comprovar a viabilidade dessa medida, é possível contra-argumentar com uma experiência concreta realizada em 2001. O governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEE, lançou o programa *Leia Mais*, que investiu cerca de R\$ 20 milhões na compra dos chamados paradidáticos de ficção e não-ficção para serem enviados às escolas de ensino médio. O *Leia Mais* compreendeu um acervo básico com trezentos títulos selecionados por especialistas e um acervo complementar de 1.865 livros, que deveriam ser escolhidos

livremente pelas unidades escolares (pais, professores, alunos e equipe técnica), de acordo com seus projetos pedagógicos. A lista dos livros que compuseram o acervo, bem como as informações básicas sobre as obras, para orientar e facilitar as escolhas, ficaram à disposição no caderno do D.O.E.⁵³, que circulou nas escolas e no site *www.ensinomedio.sp.gov.br*. Sendo assim, esse programa procurou ser democrático na medida em que possibilitou a participação de alunos e de comunidades no processo de escolha dos livros.

Entre visões céticas e dogmáticas em relação a esses programas governamentais, acreditamos na possibilidade de algumas mediações. Dentro das características de um país como o nosso, em que parte da população depende de programas assistenciais para as condições básicas de sobrevivência, torna-se complicado o acesso aos livros por parte dos excluídos. Neste sentido, esta pesquisa espera contribuir para o entendimento, reflexão e melhoria desses programas. Alguns caminhos já se delineiam. A auditoria feita pelo Tribunal de Contas da União – TCU, embora deixe transparecer algumas desatualizações e limitações teóricas no que entende por formação de leitor,⁵⁴ representa um avanço em termos de políticas públicas de leitura porque, além de investigar a aplicação de recursos públicos, aponta para os problemas a serem sanados no PNBE com vistas a uma efetividade das ações governamentais. A reivindicação da AELIJ em participar da avaliação e rediscussão dos projetos nacionais de leitura também parece um bom caminho para a democratização dos critérios de seleção dos acervos.

⁵³ *Diário Oficial Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, Seção I, 111 (141), sábado, 28 de julho de 2001, Suplemento. 56p.*

⁵⁴ Como, por exemplo, utilizando-se de Bamberger (1975) e da experiência com teatro de fantoches como referências de formação de leitor, não levam em consideração uma bibliografia mais atualizada ou a própria introdução e sugestões do manual *História e histórias*, que deveria ter acompanhado o acervo do PNBE-99 simultaneamente à sua entrega.

Em 2003, mesmo com a mudança de governo, o programa *Literatura em minha casa* foi mantido e ampliado para a 8ª série do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2003). Considera-se um avanço qualitativo do programa o atendimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, o programa distribuiu 8 milhões de coleções literárias, de 17 editoras, para 7 milhões de alunos de 126 mil escolas, gastando um total de R\$ 44 milhões. As obras foram avaliadas tendo em vista a qualidade literária e gráfica das coleções, temática diversificada, articulação e representatividade de títulos e autores.

Outro dado relevante para esta pesquisa é que duas obras literárias desta pesquisa, *Uma professora muito maluquinha* e *A fada que tinha idéias* figuram na recente Seleção PNBE-2003. O levantamento e análise desses dados, no conjunto, parecem reforçar a hipótese de que os autores as obras consagrados pela crítica reinam acima do critério da diversidade, formando um cânone da literatura infanto-juvenil.

CAPÍTULO 2

AS ESCOLAS DE PAPEL E TINTA

OS DIVERSOS CONTEXTOS ESCOLARES DAS NARRATIVAS

Claro: os jornais anunciavam, àquela época, que a Alemanha nazista estava tentando uma aproximação com o governo brasileiro, uma aproximação à qual Getúlio, apesar de sua simpatia por regimes fortes, resistia. A presença de Ernest Dorsch ali sem dúvida tinha algo a ver com isso.

Curioso: antes de ter tido aulas com Marta eu não me preocupava com tais assuntos. Nem lia jornal. Fazê-lo, agora, pensar sobre o mundo, era uma forma de mantê-la dentro de mim (SCLIAR, 1990, p. 58-59).

Circulando nos anos de 1970/1980/ 1990, algumas das obras estudadas remetem para outros períodos históricos: *Pra você eu conto* (1990) está situada no período que compreende os anos de 1937 a 1946, marcação

temporal que coincide com a do Estado Novo (1937-1945); *Uma professora muito maluquinha* (1995) narra recordações escolares de meados da década de 1940; *Botina velha, o escritor da classe* (1995) contextualiza a escola rural nos anos de Juscelino Kubitscheck – 1956/1961 – e *A professora de desenho e outras histórias* (1995) evoca reminiscências da década de 1960. Há também algumas obras em que o tempo histórico da narrativa coincide com o da publicação ou está próximo ao dela, tais como *A 8ª. Série C* (1976); *O mistério da obra-prima* (1986); *Que raio de professora sou eu?* (1990) e *Redações perigosas II: a fome* (1994). Encontram-se ainda nesse último caso, mas sem precisar a datação temporal: *A fada que tinha idéias* (1971) e *A casa da madrinha* (1978), narrativas que podem sugerir o questionamento de práticas autoritárias do período da ditadura militar, contexto em que essas obras foram produzidas.

A representação da escola em *Pra você eu conto* (SCLIAR, 1990) pode ser vista como uma metáfora das práticas e dos discursos autoritários presentes na sociedade brasileira no período do Estado Novo. A educação assume caráter privilegiado de controle e difusão da ideologia oficial. A juventude é enquadrada na ideologia do regime pela excessiva valorização da disciplina e do amor à pátria. Trata-se de um sistema disciplinar, de doutrinação e adestramento de corpos e mentes.¹ Os ensaios para o desfile de Sete de Setembro facilitam a obediência à hierarquia e a adesão física aos “ideais coletivos”. O retrato construído do colégio de Porto Alegre, o qual o narrador-protagonista não sente o menor estímulo em frequentar, pode ser interpretado como uma crítica ao sistema educacional da época:

¹ Em *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, Foucault (1977) discute a respeito do estabelecimento de educação vigiada, realizada pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX. Nessa obra, o autor discorre acerca da sociedade disciplinar, que tem seu aparecimento por volta do final do século XVIII, instaurando um novo tipo de poder que adentra os comportamentos individuais por meio de um padrão de normalidade. Articulado a esse poder disciplinar, surgem determinadas instituições inspiradas em um projeto arquitetônico elaborado pelo jurista inglês Jeremy Bentham: o *Panóptico*.

Que eu detestava. Era um colégio grande; funcionava num prédio antigo, já muito deteriorado, no Alto da Bronze, não longe do centro de Porto Alegre. Pertencia ao herdeiro de uma rica e tradicional família do Estado; mas este homem, já cinquentão, não se interessava mais pelo ensino. O diretor, um senhor grande e gordo, era quem administrava o estabelecimento – com mão de ferro. Bem de acordo com a época, aliás; o ano era 1937, disciplina era a palavra de ordem. Uma vez por ano, no Sete de Setembro, desfilávamos, junto com outras escolas, pelas ruas da cidade. No calendário escolar esta era a data máxima. O próprio diretor cuidava de todos os detalhes, desde os uniformes até as músicas que a banda tocava; queria dar, ao público e principalmente às autoridades, uma imagem de perfeita organização. Três meses antes já estávamos ensaiando para o desfile, marchando cinco, dez quilômetros por dia. Um horror (SCLIAR, 1990, p. 4).

A técnica disciplinar produzida na escola reproduz o funcionamento do poder na sociedade brasileira. O governo “linha dura” e centralizador de Getúlio Vargas é simbolizado no autoritarismo do diretor, em sua “mão de ferro”. A disciplina é palavra de ordem e de controle, tanto no regime autoritário social, quanto no ensino escolar. A preocupação com a formação do sentimento da identidade nacional fica visível na importância dada pela escola ao desfile de Sete de Setembro. A uniformização da marcha de Sete de Setembro procura ocultar as contradições presentes no sistema, oferecendo uma imagem harmônica da sociedade e não revelando a divisão de classes existente no país (ABUD, 1998, p. 34). Essa imagem de perfeita organização que o diretor procura mostrar à sociedade e às autoridades é contrastada com a imagem de deterioração, presente na materialidade do prédio escolar e no descaso com o ensino.

A narrativa traz várias referências históricas do período (1937-1945), o que serve tanto para familiarizar o leitor com o contexto em que a história está acontecendo, como para entender que qualquer história individual está intimamente vinculada à história de um povo, ou seja, que tudo o

que aconteceu com a personagem Juca, na história relatada, está profundamente ligado ao que acontecia no país. Simultaneamente ao relato da história da paixão de Juca pela professora, fica-se conhecendo uma parte da história do Brasil que interfere constantemente na vida do narrador-protagonista: o golpe de Getúlio Vargas e a instituição do Estado Novo; a presença e a atuação de nazistas em Porto Alegre; a ligação do diretor do colégio com grupos nazistas; os discursos e práticas pedagógicos do período; a eficácia da propaganda ideológica contra o comunismo na mentalidade popular; o levante integralista de 1938; o populismo de Vargas; a fuga do líder nazista Ernest Dorsch para a Alemanha; a invasão da Polônia por Hitler, em setembro de 1939; a guerra ao Eixo decretada por Getúlio, em 1942, quando o Baependi e outros navios brasileiros foram torpedeados; o alijamento de Getúlio do poder em 1945 e, ainda, o seu suicídio em 1954.

O texto fornece algumas informações do universo cultural da época. A família de Juca vivia em dificuldades financeiras e ele, com exceção do rádio, ainda não tinha acesso aos bens de consumo produzidos pela indústria cultural como, por exemplo, o cinema e as revistas em quadrinhos:

[...] Ouvia rádio, porque televisão não existia e eu era muito pobre para ir ao cinema. Meu herói predileto chamava-se *O Vingador*; era um cavaleiro mascarado que surgia de algum lugar desconhecido, sempre acompanhado de seu fiel ajudante, um índio chamado Calunga (“Calunga segue Vingador até a morte”), num instante liquidava os bandidos e salvava a mocinha. (SCLIAR, 1990, p. 3)

Em uma temporalidade próxima, que assinala o final da Segunda Guerra Mundial, acontece a história de *Uma professora muito maluquinha* (PINTO, 1995). A narração começa com o clássico “Era uma vez” das

narrativas orais, situando a história em um tempo indeterminado. Tal recurso parece permitir ao leitor situá-la em qualquer tempo de sua imaginação para identificar a personagem com alguma professora que tenha ficado em sua memória. Após o término da narrativa, no entanto, o autor escreve e assina um posfácio intitulado “A História da História” em que contextualiza o tempo histórico dos eventos narrados:

Nossa história se passa em meados da década de 40, a guerra acabando na Europa, Bing Crosby cantando *Night and Day*, Carmem Miranda, com o coração balançando entre Cesar Romero e Don Ameche, Francisco Alves, na carícia de um beijo, cantando ao meio-dia *Boa Noite, meu Amor!* As revistas do mundo inteiro, as artes gráficas, os anúncios, a arquitetura, a moda, todo mundo se esqueceu da estética daqueles anos, os anos gloriosos do *kitsch*. Neste livrinho, porém, pude me divertir desenhando e compondo suas páginas como eu achava que ia desenhar quando crescesse. O Brasil daquela época tinha inúmeras revistas de leitura e grandes ilustradores: Mauro (Enrico Bianco), Jerônimo Monteiro, Orlando Mattos, Oswaldo Storni, Arcindo Madeira, Moura, Percy Deane; eu queria ser como eles. (PINTO, 1995, p. 119)

Se, por um lado, a narração textual não traz nenhuma datação referente ao período histórico da narrativa, por outros a narração visual é plena de referências: um fragmento de jornal, embora sem data, anuncia a batalha final dos EUA contra o Japão (PINTO, 1995, p. 21); a reprodução da capa da revista *Careta* traz a data de 3 de março de 1945 (Ibid., p. 28); a manchete do pasquim *A Manhã* é de 27 de abril de 1946 (Ibid., p. 30); a capa do almanaque *Seleções do Reader's Digest* marca fevereiro de 1946 (Ibid., p. 31) e, ainda, a voz, saindo do rádio através de balões, traz notícias da II Guerra Mundial – “Stalingrado não caiu!”, “Os aliados desembarcam na Normandia” e “Recrudescer a Guerra no Pacífico”. (Ibid., p. 78)

Os narradores revelam ao leitor de um mundo globalizado, em que

os filmes são lançados simultaneamente em toda a parte do mundo, a demora que o filme levava até chegar a uma cidade do interior: “Os filmes demoravam anos pra chegar de Hollywood até nossa cidadezinha. Eis que um dia chegou *Cleópatra, a Rainha do Nilo*. Com Claudette Colbert!”. (PINTO, 1995, p. 63)

O lugar onde se desenrolam os acontecimentos relatados é uma pequena cidade do interior, mas não há nenhuma menção ao seu nome. A descrição no texto é enriquecida com os detalhes da ilustração, na qual se visualizam os lugares mencionados e alguns dos costumes de seus habitantes:

A cidade onde a professorinha vivia era assim: tinha a pracinha, a matriz e o cemitério no alto do morro; [...] tinha o cinema e o velho dono do cinema sentado na porta, lendo seu jornal; tinha o colégio das irmãs (onde ela havia estudado para professora) e o ginásio municipal; tinha a professora de piano e, sem qualquer explicação para a pobreza da cidadezinha, tinha todos os pianos do mundo nas casas das moças prendadas, onde, todas as manhãs, elas tocavam o *Pour Elise*... (PINTO, 1995, p.14)

A cidade interiorana não oferece muitas alternativas culturais aos seus habitantes. Em nenhum momento o texto refere-se à existência de uma biblioteca municipal ou escolar. A demora na chegada dos meios de comunicação de massa a isola do resto do mundo. O rádio torna-se um veículo fundamental para conectá-la às, então, atuais notícias mundiais:

Os filmes demoravam anos para chegar lá. Os jornais demoravam dias. As revistas, às vezes, nem chegavam. Nossa cidadezinha era muito longe do mundo. Era a voz do rádio que nos colocava no mesmo tempo do sol, com as notícias da guerra e uma forma de mundo que nós somente podíamos reconhecer pelo som. (PINTO, 1995, p. 78)

Avançando para o fim da década de 1950 e início da de 1960, a caracterização do espaço em *Botina velha, o escritor da classe* assemelha-se a *Uma professora muito maluquinha*, pois tem como cenário uma pequena e pobre cidade do interior de São Paulo. O espaço privilegiado no texto é o mundo rural, onde predomina a agricultura e o livro é visto como um artigo de luxo. Na descrição de Aldeota, pelas carências do lugar, mostram-se as dificuldades de acesso aos livros²:

Mas em Aldeota não havia biblioteca nem livraria. Apareciam gibis e fotonovelas em quadrinhos. Poucas pessoas possuíam livros. Havia livros de literatura de cordel na papelaria do Carmino, mas Juvenal não podia comprar. O pai não dava dinheiro e era até contra aquele gosto pela leitura que o filho tinha inventado de sentir. (VITÓRIA, 1995, p. 2)

As opções de lazer em Aldeota eram restritas a idas ao cinema e a jogos de futebol aos domingos. A exibição do filme de banguê-banguê no local, bem como a circulação das histórias em quadrinhos, indicam a presença da cultura de massa no interior do Brasil. É importante ressaltar que a escola é um privilégio para poucos. Ainda que o período histórico encenado não seja mencionado literalmente no texto, há alusão ao governo de Juscelino Kubitschek (1956/1961), o que possibilita ao leitor inferir o

² O Brasil da década de 1960, segundo Lajolo e Zilberman (1986, p. 172), procura superar suas estruturas arcaicas e direcionar sua economia com o mundo capitalista: "Datam do governo de Juscelino as primeiras providências que favorecem a produção nacional de livros: a redução e isenção de taxas para a importação do papel e para a renovação do parque gráfico por ele decretadas. Isto acarretou, a médio e longo prazo, a modernização da indústria e do comércio livreiros. O aspecto físico do livro se atualiza e alguns editores - retomando a tradição lobateana - investem em propaganda e inovam na distribuição, incluindo farmácias e bancas de revista entre os pontos de venda".

contexto.³ A duração temporal, no entanto, corresponde a um ano escolar e meio em que o protagonista Juvenal cursa o segundo semestre da 3ª série e a 4ª série do ensino primário.

No diálogo a seguir, o conhecimento da lei sobre a obrigatoriedade do ensino primário, instituída por Juscelino Kubitschek, impõe-se sobre a ignorância do pai analfabeto. Evidencia-se, portanto, a efetiva intervenção do Estado para o desenvolvimento do Brasil, que foi entregue a uma política industrializante e de internacionalização da economia nos “anos dourados” de JK:

- Esse menino é da roça, precisa de mais estudo não.
 - Precisa sim senhor. Toda pessoa precisa estudar. A educação é a base, é a fortaleza de qualquer país. A ignorância é a marca maior da pobreza de um povo. O Brasil só não é um país mais desenvolvido por causa do nosso analfabetismo. E agora está sendo aprovada uma lei pelo Congresso Nacional e pelo Senado. “O pai que deixar de dar o diploma primário ao filho, vai pagar uma tremenda multa ou vai pra cadeia.” Juscelino Kubitschek está instituindo essa lei.
 - É lei?
 - Lei que está sendo aprovada agora. E o caso do senhor é um crime. O senhor quer obrigar um filho a parar de estudar. O pai, deste ano em diante, vai ter que obrigar o filho a estudar. Se o senhor for denunciado ao Ministério da Educação, pode ser preso.
 - Eu não entendo isso não, professor. Sou analfabeto.
- (VITÓRIA, 1995, p. 72)

³ Nesse período difunde-se a apologia desenvolvimentista no Brasil. Conforme Ghiraldelli Jr. (1994, p. 129-134), o Programa de Metas de JK priorizou a industrialização do país, atrelando a escola pública ao mercado de trabalho por meio do incentivo do ensino técnico-profissionalizante. Outros dados relevantes na gestão desse governo: 50% da população permaneceu analfabeta, 6,10% de recursos retirados do orçamento da União foram destinados à educação, 45% dos professores primários eram leigos, 25 mil professores primários desempregados em São Paulo, 23% dos alunos ingressantes no primário concluíam o quarto ano e 3,5% chegavam ao último ano do curso médio.

Já as experiências relatadas em *A professora de desenho e outras histórias* não mostram qualquer dificuldade do protagonista em frequentar a escola ou outros tipos de carências culturais observadas nas narrativas anteriores. Há uma referência à data e ao local no momento em que o narrador cursa a 3ª série, escrita na dedicatória do livro dado por Helena: “São Paulo, 6 de abril de 1968” (COELHO, M., 1995, p. 26). Pela autobiografia do autor também é possível deduzir que os acontecimentos se sucedem entre meados da década de 1960 e final da década de 1970, em períodos de escolarização que abordam desde o pré-primário até a 7ª série.

Nesse contexto, ocorre a sofisticação dos meios de comunicação de massa no Brasil, ampliando sua inserção na vida urbana do país. A presença da história em quadrinhos e da televisão no cotidiano infantil pode ser visualizada, tanto na ilustração quanto no texto intitulado “A professora de desenho”, que assinala a preferência do protagonista em pegar uma gripe a ir à escola. O desprazer das atividades escolares é contraposto às delícias de ficar acamado:

Falando a verdade, escola é uma chatice. Pelo menos a minha era uma chatice. Essa história de aprender tabuada, fazer prova, lição de casa... eu não gostava. Ficava feliz quando aparecia uma gripe. Existe coisa melhor? Eu juntava todos os brinquedos em cima da cama. Traziam revistinhas. Chocolates. Televisão no quarto. Era ótimo. (COELHO, M., 1995, p. 11)

Na apresentação do autor, que consta no final do livro, Marcelo Coelho revela ao leitor que não gostava de escola nem de ser criança. Nascido em 1959, começou a estudar em meados da década de 1960, frequentando tanto a escola antiquada como a mais moderna. Percebeu, todavia, problemas em ambas. Segundo suas palavras, que procuram seduzir o leitor e dar um tom realista ao relato, a intenção do livro é contar

recordações verídicas de seu período escolar e auxiliar a criança a ser mais respeitada:

Juntei essas histórias porque quis me lembrar um pouco de como era quando eu tinha de ir à escola. Não tem nada de inventado. Não gosto de histórias para crianças com muitos bichos e fantasias. Acho que já naquela época eu pensava um pouco como penso agora. Quando a gente é criança, a gente já é um pouco adulto. Desde que não fiquem tratando a gente como criança o tempo todo. E desde que a gente não acredite o tempo todo que é “só” uma criança. Espero que o livro sirva um pouco para ajudar você a não se sentir tão criancinha como pensam que você é. (COELHO, M., 1995, p. 47)

Em uma temporalidade indefinida, encontram-se duas outras obras destinadas às crianças: *A fada que tinha idéias* e *A casa da madrinha*. Publicadas na década de 1970, momento em que a literatura infantil assume o tom de protesto e procura documentar a realidade brasileira, essas obras, entretanto, dialogam constantemente com o real pelas trilhas do fantástico e do simbólico. Pode-se, por isso, alegoricamente, visualizar nelas o contexto histórico brasileiro dos anos de 1970.

A indefinição espacial e temporal em *A fada que tinha idéias*, no entanto, talvez favoreça o diálogo que o livro trava com os discursos e as práticas do contexto brasileiro contemporâneo de sua produção. Nesse sentido, a casa das fadas e o Palácio da Rainha podem ser lidos como espaços sociais, os quais representam, respectivamente, a instituição familiar e o Estado. A instituição escolar também está representada no questionamento das práticas tradicionais de ensino do Livro das Fadas e na renovação proposta por Clara Luz. É com muita sagacidade que a análise pioneira de Zilberman (1987, p. 93-94) salienta esses aspectos no texto: “Por outro lado, o mundo das fadas não paira no indeterminado, alimentando-se, pelo contrário, de referências à vida urbana brasileira contemporânea [...]”.

Em todo o texto há referências explícitas apenas a dois lugares reais: a Europa e o Brasil. A primeira não tem importância alguma, é pretexto para mencionar que o navio, segurado pela mão da professora no horizonte, “estava voltando da Europa” (ALMEIDA, 1997, p. 20). Já a referência ao Brasil, embora possa soar estranha, torna-se necessária para dar verossimilhança ao desenrolar dos fatos, além de causar um efeito de familiaridade ao leitor que pode identificar sua nacionalidade e se sentir mais próximo do mundo narrado: “Essa (Gota de Chuva) vivia sempre viajando, do céu para a Terra. Na volta tinha mil histórias para contar. Clara Luz queria saber tudo sobre a Terra. Até geografia e história do Brasil a Gota lhe ensinou um pouco”. (Ibid., p. 14)

No final do livro, a sugestão de mudança que a protagonista faz à Rainha vem dos conhecimentos geográficos e históricos aprendidos anteriormente com a amiga Gota. Ela compara a abertura dos portos no Brasil com a abertura dos horizontes no mundo das fadas e D. João VI com a Rainha das fadas. A carta de abertura dos portos, expedida por Dom João VI em 28 de janeiro de 1808, inicia o processo de emancipação política e econômica da Colônia em relação a Portugal. De acordo com Lajolo e Zilberman (1998, p. 122-128), esse acontecimento histórico representou a futura modernização do país com o desenvolvimento da imprensa e das universidades brasileiras. No texto, a abertura dos horizontes sugere a democratização do mundo das fadas:

- Majestade, a Gota Amarela, que já esteve na Terra muitas vezes, sempre me conta histórias de lá. Um dia ela me contou que houve um rei, lá no Brasil, chamado D. João VI, que abriu os portos.

- E daí? – interrompeu a Rainha. – Que é que tem isso com o horizonte?

- Tem muito, Majestade. Minha opinião é essa: se D. João VI, que não era fada, pôde abrir os portos, por que Vossa Majestade não pode abrir os horizontes?. (ALMEIDA, 1997, p. 49-50)

Com localização definida, o palco dos acontecimentos de *A casa da madrinha* divide-se entre o espaço urbano e o rural. No espaço urbano são mencionados alguns nomes reais: o local onde o protagonista Alexandre mora com a família é a favela do Rio de Janeiro, e as praias onde ele trabalha como vendedor ambulante são Copacabana, Ipanema e Leblon. Com o aumento da “turma da viração” na praia, ou seja, do pessoal subempregado que vendia de tudo, o garoto não consegue vender quase nada e resolve viajar em busca de um lugar utópico: a casa da madrinha. Também é mencionado outro lugar em que Alexandre vai trabalhar no inverno arrumando “táxi pra freguês” (NUNES, 1978, p. 51): a Avenida Rio Branco, no centro da cidade, lugar de tráfego intenso e alto risco para uma criança.

Ao mostrar o percurso de Alexandre, acompanhado do Pavão, para alcançar uma vida digna, *A casa da madrinha* continua a questionar o modelo de uma educação autoritária e opressora na representação da escola para onde levaram o Pavão: Escola Osarta do Pensamento. Essa instituição, OSARTA (leia-se a palavra “atraso” invertida), parece ser inspirada nos discursos e práticas educacionais efetivados durante o período da ditadura militar. Poderia ser interpretada como uma metáfora da sociedade brasileira da década de 1970. Ao se pensar na implantação do *tecnicismo* na educação brasileira (Cf: GERMANO, 1993; LIBÂNEO, 1985, p. 19-44 e SAVIANI, 1983, p. 19-47), após o golpe militar de 1964, imposta por meio dos acordos MEC/USAID (firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development), percebe-se que as representações do ensino presente no texto remetem ao contexto em que foi produzido. O ensino, baseado na teoria psicológica behaviorista, é ministrado de maneira que o aluno deixe de pensar, criticar ou questionar, mediante a utilização de procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e do controle do comportamento do educando. A crítica à escola desse período é contundente: sua função seria

reproduzir a ideologia em vigor e não admitir discordâncias. Essa crítica, porém, é feita de maneira simbólica, por meio de múltiplas significações que a obra possibilita. As representações do ensino nos cursos denominados, sugestivamente, de *Papo*, *Linha* e *Filtro*, que deixam a personagem Pavão com medo, apavorado e, por fim, com o pensamento “atrasado”, apesar das suas resistências, textualizam práticas escolares que limitam a liberdade de expressão:

O Pavão cada vez se apavorava mais. Lá pro meio do curso ele pegou um jeito esquisito de andar: experimentava cada passo que dava, pra ver se não escorregava, se não caía, se não tinha brotoeja, se não acabava na fogueira. E na hora de falar também achava que a fala ia cair, escorregar, trancava o bico, o melhor era nem falar. E então as notas dele começaram a melhorar. (NUNES, 1978, p. 25)

Vale lembrar que, a partir de 1968, o sistema educacional é adequado à orientação político-econômica do regime militar leis 5.540/68 e 5.692/71 que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. Nesse contexto, a escola assume o papel de modelar o comportamento humano, por meio de técnicas específicas, para o aperfeiçoamento da ordem social vigente, e de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. Segundo formulação de Saviani, nesse período há “o predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la.” (SAVIANI, 1983, p. 33)

Continuando nos anos de 1970, com tintas que se proclamam realistas, a escola é mostrada como um dos lugares de vivência de um grupo de adolescentes em *A 8ª série C*, mas não há nenhuma descrição do lugar. No transcorrer da narrativa, pode-se perceber que a escola está situada na cidade de São Paulo e que o ano letivo em que se desenvolvem os acontecimentos é 1974. Essa obra faz a pregação de um mundo melhor, construído por jovens, e aponta esse futuro para o ano 2000:

- O que você acha desse papo, que nós, jovens, estamos construindo o ano dois mil?
- É certo?
- Seu pai está dizendo e, pensando bem, é isso mesmo. Eu tenho quatorze anos... estamos em 74, pois no ano dois mil estarei com...
- [...].
- Mas, até vocês chegarem ao ano dois mil, terão que passar pela década de 80 – 90 – bem ativos, jovens, participantes. (MOTT, 1987, p. 125)

A narrativa trata de vários conflitos de adolescentes a partir de fragmentos do cotidiano de um grupo de estudantes que frequenta a 8ª série C: relacionamento entre pais e filhos, paixões, frustrações, incertezas e questionamentos. A temática principal, que permeia toda a obra, reside no conflito de gerações. O texto mostra a mudança de comportamento e de valores na juventude da década de 1970, que questiona valores tradicionais das instituições familiar e escolar como, por exemplo, o sistema de avaliação escolar brasileiro. O narrador, utilizando o discurso indireto, revela as críticas do aluno Júlio à escola, comparando-a com a de Summerhill, fundada em 1927, que aboliu os exames e a obrigatoriedade de se assistir às aulas:

[...] É isso, o tempo está ótimo para a piscina. Mas, foi o excesso de piscina que o levou a tirar notas tão baixas na escola, escola atrasada que ainda dá nota. Se fosse aquela da Inglaterra, uma tal de Summerhill, onde estuda quem quer, aqui no Brasil tudo atrasado mesmo! Nota, já era. (MOTT, 1987, p. 53)

A ruptura com esses valores, porém, não ocorre. Alicerçada nos valores da contemporaneidade e em um novo conceito sobre a juventude, a obra, reforçando a vocação pedagógica do gênero, ensina a convivência harmoniosa entre adultos e jovens por meio do diálogo franco e aberto. Nesse sentido, pode ser vista como um eficaz manual de auto-ajuda para

os adolescentes em crise e também para os “incompreensivos e incompreendidos” pais e professores que buscam solucionar problemas de relacionamento com essa faixa etária. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais essa obra continue a circular nas escolas após quase três décadas de sua publicação.

Contemporânea ao momento de sua escrita em meados da década de 1980, mas sem a pretensão de inculcar certos valores, atitudes e comportamentos da escola de sua época como se percebe em *A 8ª. Série C, O mistério da obra-prima* narra uma aventura que já aconteceu há um ano na cidade de Erval Seco, interior do Rio Grande do Sul. A investigação do caso sobre o desaparecimento do discurso do diretor, em uma escola, dura apenas meia manhã: começa no dia primeiro de março, às oito, e termina às dez. Embora a marcação cronológica do tempo da investigação seja mencionada no texto, não há nenhuma referência sobre o ano dos acontecimentos relatados. Aparecem, ainda, sem datação, referências ao tempo da infância e da adolescência do narrador.

A educação familiar e a trajetória escolar do protagonista Theocar transgridem o modelo de exemplaridade tão difundido pela literatura infantil e juvenil. Primeiro, pela exposição da família invertida: o pai foi administrador de um colégio de freiras e a mãe açougueira, deixando as crianças na rua, em vez de em casa, para que ela pudesse observá-las de seu local de trabalho. Depois, pela aprovação na faculdade com notas mínimas; recorrendo as estratégias de “cola” no período de provas, e, como se não bastasse, ainda consegue ser aprovado entre os dez primeiros no concurso para delegado de polícia, preenchendo o gabarito de respostas “a la louca”. As críticas ferinas do narrador não poupam nem mesmo a escola policial, outra instituição que também é objeto de suas chacotas.

A citação ilustra que a maneira de o narrador conceber o mundo e seu posicionamento discursivo não procuram mostrar o “certo” e o

“errado” para o leitor. Contrariando a expectativa do leitor de romance policial (REIMÃO, 1983), ávido por justiça, por meio do uso de negativas, ele explica a verdadeira razão da escolha de sua profissão:

Com vinte anos, já sem espinhas, entrei para a faculdade de Direito.

Não, não pensem que eu pretendia me transformar num paladino da Justiça, num advogado que defendesse os fracos e oprimidos da fúria e da ganância dos poderosos. Não. Eu também não sonhava em ser o juiz digno, bom e justo que faria valer a lei, custasse o que custasse. Nada disso.

Fiz o vestibular para aquela faculdade porque era a menos concorrida. Sempre tinha mais vagas do que candidatos. A média mínima para ingresso era quatro. Tirei 4,1. (CAZARRÉ, 1986, p. 12)

No início da década de 1990, data de publicação de *Que raio de professora sou eu?*, além de a autora ter deixado claro no prefácio sua opção pela ausência de datas, priorizando acontecimentos interiores das pessoas em vez dos externos e os de época, a narradora reitera, no início da narrativa, o desejo de registrar em um caderno de anotações as coisas que mexem com ela, independentes de data. Esse recurso de ocultar a temporalidade talvez seja utilizado a fim de que ela possa ficar totalmente à vontade para referir-se, criticamente, aos discursos e às práticas educacionais de seu tempo, ou seja, contemporâneas ao momento da escrita.

Os inúmeros problemas registrados e que interferem diretamente na vida da personagem estão situados no cotidiano urbano da categoria profissional a que pertence. Até a metade da narrativa, o leitor fica sem informações sobre o período em que ocorreram as mudanças no magistério relatadas pela professora. Sabe-se apenas o tempo de serviço dela no ramo:

Sei não, sei não... Só sei que merece registro neste meu

caderno. Nestes treze anos que dou aulas não sei o que piorou mais. Se os alunos, a direção da escola, os salários, os professores...Há coisas que se faz tão automaticamente que, quando se presta atenção nelas, o susto é enorme. Um espanto! (ABRAMOVICH, 1990, p. 15)

Somente na última anotação do primeiro caderno, quando retrata a situação da escola pública brasileira, aparecem datas indicando o período do militarismo⁴, que arruinou a instituição escolar e a contemporaneidade dos fatos narrados, reflexos dos 21 anos de ditadura militar no Brasil:

Uma tristeza. Das grandes. Exterminaram a escola pública em alguns anos. **De 1964 pra cá**. Pior que bomba atômica. E a radiação contamina quem se aproxima. Alunos analfabetos sendo ensinados por professores malpreparados, desinteressados. Opção pelo subdesenvolvimento. O eterno e bem feito jogo das elites. Se perpetuam no poder graças ao despreparo e a ignorância de todo o povo. **Estamos chegando no ano 2000**. E vivendo na pré-história. (ABRAMOVICH, 1990, p. 47, grifo nosso)

Ainda no começo da década de 1990, em *Redações perigosas II: a fome*, o espaço escolhido é uma escola destinada à elite paulistana, o “Colégio Gustavo Augusto”, localizado na Vila Mariana, em São Paulo. Por uma questão de verossimilhança temporal com a continuidade da história anterior – *Redações perigosas -*, que termina em 1991, o novo ano letivo subsequente deveria iniciar-se em 1992, portanto. Em vez disso, a presença de algumas alusões situa a data da narrativa no ano de 1993, o que constitui

⁴ Em *O professor escreve sua história*, coletânea composta por cinquenta textos narrativos, escritos por professores de escolas públicas estaduais paulistas, Maria Tereza Messa Azevedo mostra o respeito pelo professor e o orgulho da profissão na década de 1960, no entanto, “os anos dourados se foram, vieram os de chumbo” (SÃO PAULO, 1997, p. 98-99). O contexto político repressor no início da década de 1970, ameaçando a liberdade de expressão dos alunos, e o valor da leitura e da informação são narrados por Vera Lúcia dos Anjos Prado (SÃO PAULO, 1997, p. 132-133).

um pequeno deslize. Ainda que não haja data explícita dos acontecimentos relatados, mencionam-se alguns índices históricos: a campanha organizada por Betinho a partir de 1993, a impunidade do Collor e do PC; os artigos citados dos jornais datam de junho de 1993, embora os excertos transcritos dos livros didáticos tragam referências bibliográficas com o ano de 1992. De toda forma, ambas as narrativas tratam de uma temporalidade próxima ao início dos anos de 1990, porém encenam universos escolares bastante distintos economicamente e vivenciados pela perspectiva da mesma personagem.

No prefácio, a autora relata como chegou a decidir o tema da obra, sendo interessante observar em seu discurso: primeiro, que o tema foi inspirado em um trabalho solicitado a seu filho pela escola, ou seja, assunto de atualidade e demanda no mercado escolar e, segundo, que o aval pedido ao editor deixa transparecer sua falta de autonomia. A interferência dele no trabalho de criação para atender às exigências do mercado⁵ apresenta-se disfarçada como “sugestão”:

Quando meu filho mais velho, Cleso, começou a fazer um trabalho sobre a fome, eu já estava escrevendo este livro. No entanto, não tinha ainda o “gancho” para o concurso que entraria no decorrer da história.

[...]

Telefonei então para o **Henrique, editor da Atual, que havia sugerido** a continuação do *Redações perigosas*, com um concurso de redações no meio da história. Quando eu perguntei a ele se o tema poderia ser a fome e ele disse que sim, fiquei animada. Pedi que me mandasse mais material, e ele mandou rapidinho tudo o que eu precisava. (ANDRADE, 1994, grifo nosso)

⁵ A questão da interferência do editor na produção literária infanto-juvenil foi confirmada pela pesquisa de Ramos (1987) realizada junto a editores de paradidáticos em 1984.

De todo modo, o prefácio torna evidente uma proposta de “militância” da autora, coincidente com as propostas de ensino da década de 1990, que tematizam o ensino de um saber escolar relacionado com a realidade que precisa ser debatida e transformada. Ou seja, a autora pretende sensibilizar o leitor para que ele possa se engajar e agir para acabar com a fome e a corrupção no Brasil:

Não podemos encarar a fome como um “tabu”. Não podemos nos calar.
Acho que continuar o Redações com um tema que para muitos incomoda é um passo que dou... É uma forma de não silenciar e talvez (tomara!) fazer com que os leitores reflitam, discutam e não se calem! (ANDRADE, 1994)

Como se vê, o *corpus* analisado compreende quase sete décadas de contexto escolar. A presença nas obras de “tempos”, diferentes do tempo de sua publicação e circulação, propõe uma espécie de “pluralidade” de tempos do objeto cultural que enriquece o debate, ou seja, a escola representada nos anos de 1970, 1980 ou 1990 é uma escola que assume seu perfil por meio do diálogo estabelecido com outras escolas de outros tempos. Contudo, a localização geográfica dessas escolas – situadas em São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro – silencia sobre outros espaços brasileiros.⁶ As regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste não estão representadas nas narrativas, talvez porque as editoras e os autores são hegemônicos da região Sudeste-Sul. Todas as editoras das obras selecionadas têm sua matriz em São Paulo, com exceção da Agir, no Rio de Janeiro. Quanto à origem dos escritores – cinco mulheres e cinco homens –, seis nasceram em São Paulo, três no Rio Grande do Sul, um em Minas Gerais e um no Rio de Janeiro.

⁶ Sobre o local em que se desenrola a ação narrativa e a origem geográfica dos escritores, a tese de doutorado de Ceccantini (2000, p.323-324) apurou resultados próximos desta pesquisa ao analisar 27 obras de literatura juvenil brasileira, premiadas entre 1978 e 1997.

MODERNIZAÇÃO, PODER E RESISTÊNCIA NO INTERIOR DA ESCOLA

A sala, então, virava primavera
e a turma voltava a cantar
e a saudar com tal ardor o seu retorno
que era preciso
a intervenção da diretora,
que abria a porta
da sala, de repente,
e gritava para dentro:
“Vamos parar com essa felicidade aí!”
(PINTO, 1995. p. 75)

De acordo com Lajolo e Zilberman (1986, p. 174), em estudo que analisa as imagens do Brasil no gênero infantil, a utilização da escola como espaço ficcional, tanto em *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida, como em *A oitava série C*, de Odette de Barros Mott, revela “a modernização por que passou a imagem da escola no interior da literatura infantil de hoje”. No *corpus* aqui estudado, contudo, essa modernização não aparece como consenso, mas produto da luta entre poder e resistência no interior da escola pela sua democratização.

Na maior parte das obras analisadas, confrontam-se dois modelos educacionais: o “tradicional” e o “moderno” em suas diversas faces. A inauguração de uma representação de escola moderna é realizada, no início da década de 1970, por *A fada que tinha idéias*, que encena o embate entre as práticas tradicionais de ensino do Livro das Fadas e a pedagogia inovadora proposta pela protagonista criança, Clara Luz, à sua professora particular. Essa modernização na imagem da escola continua presente em *A 8ª série C*, pela autonomia dada aos alunos para criar, montar e apresentar uma peça teatral, e também pela visita da autora de uma obra juvenil adotada pela escola para trabalho interdisciplinar, embora essas bem sucedidas iniciativas dos professores de Português convivam com as maçantes aulas de Matemática. *A casa da madrinha* contrapõe a pedagogia

tecnicista da escola OSARTA à metodologia que ensina a partir da ludicidade e dos interesses dos alunos, promovida pela professora da maleta. O autoritarismo presente na escola do Estado Novo é oposto à prática democrática da professora Marta em *Pra você eu conto*. A professora Maluquinha, da obra de Ziraldo, inova criativamente o ensino, apesar da precariedade da pequena escola interiorana, mas acaba sendo substituída por outra que se enquadra melhor no perfil da instituição. Andréia, em *A professora de desenho e outras histórias*, é a única educadora a agradar ao aluno Marcelo, que passou por dois tipos de escola – a antiquada e a moderna – e acaba não gostando de nenhum modelo, achando todas muito chatas. A escola idealizada por Laura, em *Que raio de professora sou eu?*, é inspirada na escola de arte do seriado “Fama”, no entanto, na vida real, ela avalia as escolas onde leciona como medíocres e desanimadoras.

Somente em três obras não aparece confronto de modelos: *Botina velha, o escritor da classe*, *Redações Perigosas II: a fome* e *O mistério da obra-prima*. Nas duas primeiras, a escola é valorizada acentuadamente de maneira positiva, enquanto a terceira leva até as últimas consequências a crítica à instituição escolar.

A teoria de Clara Luz, exposta na primeira página de *A fada que tinha idéias*, revela uma concepção de educação para uma sociedade em mudança: “Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado” (ALMEIDA, 1997, p. 3). O “mundo parado” remete a uma educação adaptada a uma sociedade ainda estática, em que prevalece a chamada “escola tradicional”, cuja preocupação é transmitir a máxima quantidade de saber acumulado, padronizando o comportamento dos indivíduos em modelos ideais. No universo das fadas, embora não haja uma materialização da escola, é feita uma crítica à aprendizagem das lições do Livro das Fadas, porque ele representa a “educação tradicional”, por meio da assimilação e da uniformização das mágicas.

O espaço escolar, a pedido de Clara Luz, deixa de ser a casa para ser o próprio horizonte, ou seja, sai do espaço fechado para o infinito, transcendendo as limitações impostas pelas paredes institucionais:

- [...] eu acho que nós duas não deveríamos estar aqui.
- Ué! Devíamos estar onde, então?
- No horizonte, mesmo. Assim, em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo. Sou muito boa para entender. (ALMEIDA, 1997, p. 19)

O livro de Fernanda Lopes de Almeida propõe uma mudança do paradigma educacional, afinada com as modernas teorias pedagógicas: a personagem-criança Clara Luz é o centro de todos os acontecimentos, inclusive da aula de *Horizontologia*. O fato de a personagem ser criança, e as ações girarem em torno dela, confirma as mudanças históricas da “invenção da criança” (ARIÈS, 1981) e da “revolução copernicana da educação” (ARANHA, 1996, p. 169). Dessa maneira, a criança deixa de ser vista como adulto em miniatura e passa a ser valorizada quanto a seus próprios valores e necessidades.

Tendo em vista a crítica que o livro faz a um tipo de educação tradicional e conservadora, o diálogo que estabelece com os ideais democráticos e, principalmente, as relações emancipatórias com o leitor, pode-se concluir que ele é extremamente inovador dentro do contexto brasileiro em que foi produzido. Não se pode esquecer de que *A fada que tinha idéias* apareceu em um período bastante conturbado da história brasileira, momento em que “ter idéias” e defendê-las significava morrer ou exilar-se do país. Nessa obra, a representação de escola parece efetuar uma ruptura com a pedagogia em vigor na década de 1970.

A coragem de Clara Luz, da Professora e da Fada-Mãe em enfrentar o poder instituído da Rainha – assim como a de inúmeros brasileiros, que lutaram pela abertura política – ocasionou a abertura

dos horizontes “porque quem tem idéias vive bem em qualquer lugar”. (ALMEIDA, 1997, p. 56)

Esses traços de uma educação moderna reaparecem em *A 8ª série C*. Colocando os alunos como protagonistas, a obra representa uma escola em processo de modernização, já que algumas disciplinas possibilitam a autonomia dos jovens, tanto na produção coletiva de uma peça teatral, quanto na discussão de uma obra literária com a autora na escola.

A proposta da autora, explícita na apresentação da série “Odette de Barros Mott”, é escrever livros juvenis que retratem os diversos problemas da realidade brasileira contemporânea vivenciados pelos jovens, procurando alcançar o interesse de seu público:

Então comecei a pensar e pensei muito. Até parei algum tempo de escrever, e foi assim que me propus a somente criar obras que dessem margem a discussões; que ajudassem a derrubar as barreiras que separam jovem e adulto; que provocassem o diálogo; que abrissem novos horizontes. (MOTT, 1987)

A crítica reconhece o pioneirismo da autora em mostrar “crises e problemas da sociedade contemporânea” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 126) a partir da publicação de *Justino, o retirante* em 1970, um importante marco do chamado “Realismo da literatura infantil brasileira”, sendo considerada a responsável pela renovação temática do gênero:

Sempre atenta à realidade à sua volta, Odette de Barros Mott inicia, nos anos 70, uma série de novelas ou romances urbanos, onde questiona temas até então considerados tabus em literatura para adolescentes: drogas, homossexualismo, racismo, choque entre gerações, conflitos sociais etc. (COELHO, N., 1995, p. 885)

A prática de adoção de livros juvenis na escola é tematizada na narrativa, estreitando ainda mais os históricos vínculos entre o gênero e a

instituição escolar. É fundamental constatar que o livro adotado nessa escola para as 8^{as} séries é *Justino, o retirante*, da própria autora que, no final, será convidada para um bate-papo com os alunos, tornando-se personagem criada por si mesma. A autora promove a utilização escolar de seu livro no interior da narrativa, embora seu nome não seja mencionado.⁷

Se, em um primeiro momento, são mimetizadas as reclamações e a má vontade nas vozes de alguns alunos sobre a atividade proposta, no final da narrativa, depois de encerrado o evento, os alunos discutem e percebem o quanto eles aprenderam. Na fala de um aluno, coloca-se a necessidade de a escola promover mais atividades desse tipo:

- O assunto é bacana, interessante, vocês não acham que na escola era preciso que a gente tivesse mais aulas assim? Meu pai outro dia disse – ele é diretor de ginásio – que nós precisamos muito de aprender a viver, que viver é natural, a gente aprende vivendo mas que nós deveríamos ter mais informações sobre outros assuntos, daí a gente ia viver melhor.
- Que outros assuntos?
- Não é História nem Geografia, não, ele falava, assim, de relação humana.
- Que matéria é essa? Dá em que série?
- Em nenhuma. É um papo igual ao da escritora. Eu gosto, prestei atenção no que ela disse. (MOTT, 1987, p. 163)

A iniciativa da escola é bem-sucedida, porque os alunos, de acordo com o narrador, ouvem interessados a palestra: “A turma escuta atenta, de quando em vez há um comentário baixinho no ouvido do vizinho. O

⁷ A autora materializa nessa obra o desejo expresso na entrevista que consta na contracapa do livro citado: “- Eu gostaria muito que fosse adotado, como leitura suplementar, nas escolas. Que fosse lido e comentado. Que nas aulas de Geografia e de Estudos Sociais fosse adotado como leitura subsidiária, quando se estudasse a região do Nordeste. Isto seria ótimo, porque este livro traz grande mensagem de amor e de esperança”. (MOTT, 1973)

assunto é interessante” (MOTT, 1987, p. 161). Depois, os alunos refletem sobre o que foi dito, relacionando esses ensinamentos com suas vivências.

Essas inovações, no entanto, são colocadas ao lado de práticas docentes autoritárias como, por exemplo, atribuir nota zero ao aluno como forma de punição ou não autorizar sua ida ao banheiro. Em contrapartida, os discentes apresentam desinteresse e baixo desempenho na disciplina de Matemática.

Outra dimensão dessa modernidade está presente em *A casa da madrinha*. Esta obra, além de diferenciar um determinado fazer docente no interior de uma escola, ainda contrapõe essas práticas de ensino às de outra escola: OSARTA.

A análise feita por Nelly Novaes Coelho considera *A casa da madrinha* uma “pequena obra-prima”, porém, fundamentada em critério pedagógico, aponta a representação negativa da escola como o ponto fraco desta obra:

Apenas um senão pode ser apontado: a reafirmação da conotação negativa dada à escola. Negatividade, aliás, que é aqui denunciada com muita imaginação e bom humor, através da “escola feita para atrasar o pensamento dos alunos”: OSARTA (“atraso” escrito de trás para diante), para onde foi levado o Pavão. É bastante discutível esse realce dado ao lastro negativo da escola, em livros destinado à meninada, principalmente porque pode predispor os seus leitores contra a escola, único caminho que eles têm para entrar em comunicação com o conhecimento organizado e passar pelo treinamento de se disciplinar interiormente, a fim de enfrentar a aprendizagem de vida. Destaque-se, porém, a sugestão da nova e viva proposta de ensino, no episódio “A Professora e a Maleta”, de tão triste fim... (COELHO, N., 1995, p. 663)

É justamente porque a escola acabou sendo o único lugar que sobrou para a criança que ela precisa ser repensada (ZILBERMAN, 1987, p. 14-

21). Não é a escola em si que está sendo criticada pela narrativa, mas uma determinada concepção de educação. O texto não somente faz a crítica, mas oferece uma proposta de educação. As práticas de ensino efetuadas na escola Osarta podem ser contrapostas às de outra escola, realizadas pela professora de Alexandre. Esta, que é vista como a professora da maleta, com seus pacotes coloridos e multiformes, incentiva seus alunos a aprenderem com alegria e inventividade. Não seria esse o motivo que faz com que sua passagem pela escola seja tão rápida? Por meio do diálogo tenso entre a professora e Alexandre, o leitor fica sabendo que ela perdeu sua maleta. O significado da “perda” da maleta precisa ser decifrado pelo leitor, bem como o sentido de uma imagem de chuva no rosto da professora. Há indícios no texto de que a diretora, outra professora e um pai de aluno não aprovavam a metodologia da professora. Sua demissão não poderia estar simbolizada na “perda” da maleta, e seu choro na imagem da chuva? Alexandre compreende a “perda” no sentido literal e acrescenta à sua busca à casa da madrinha, a procura da maleta. A professora não estaria representando a ruptura com o ensino da década de 1970? Sua maleta, simbolizando o prazer de descobrir e aprender o mundo dentro da escola, não significaria a emergência de novas práticas pedagógicas?

Ampliando o horizonte de discussão sobre poder e resistência no interior da escola, é sob o signo da rebeldia de Marta e da aprendizagem apaixonada de Juca que *Pra você eu conto* contextualiza a escola em um determinado momento da história brasileira. De um lado, tem-se a representação de um contexto histórico extremamente autoritário e disciplinador, que procura uniformizar as crenças, as opiniões e os comportamentos sociais: o nazismo de Hitler na Europa, a ditadura de Getúlio Vargas no Brasil e a reprodução, no contexto escolar, desses discursos e práticas predominantes. De outro lado, há a resistência ao

processo de homogeneização de pensamentos e ações: Marta representa a ruptura das práticas discursivas opressivas, tanto no âmbito escolar quanto no social, inaugura o contradiscurso da história oficial. Mesmo vencida em vários episódios, ela não se entrega; do começo ao fim da narrativa, ela acredita em mudanças e luta por elas.

As vozes das autoridades escolares, mostradas pelo discurso direto, são sempre ameaçadoras e coercitivas. No diálogo entre Juca e o diretor, fica visível a linguagem violenta deste último que, com sua “voz cavernosa”, fala por meio de imperativos e obriga Juca a ir na linha de frente do desfile, carregando um cartaz com o nome do colégio. A recusa corajosa de Juca desencadeia a fúria do diretor:

Ele pôs-se de pé. Tremia de raiva; a custo conseguia conter-se.

- Acho que você não entendeu bem, Juca. Não estou perguntando se você quer levar o cartaz; estou dizendo que você **vai** levar o cartaz. É uma ordem, Juca. Que você vai ter de cumprir. Lembre-se, você já foi punido uma vez, com suspensão. A próxima falta implica em expulsão. Você pode pensar até amanhã, se quiser. Mas vou ter de avisar seu pai e seus irmãos do que está acontecendo.

Sem alternativa, tive de reconhecê-lo: mais uma vez ele me derrotava.

- Está bem. Eu levo o cartaz.

Sorriu vitorioso.

- Assim é que se fala. Eu sabia que podia contar com seu bom senso. Prova, mais uma vez, que você mudou. Que você não está mais sob a influência perniciosa daquela mulher que, em má hora, aceitamos neste colégio.

- Posso me retirar?

- Pode. No ensaio de amanhã, você já vai com o cartaz.

(SCLIAR, 1990, p. 56, grifo do autor)

Entretanto, enfrentando o poder do diretor, no dia do desfile, em frente ao palanque presidencial, Juca utiliza o cartaz da escola para ajudar Marta, que faz um protesto contra o nazismo, a escapar dos seguranças de Getúlio. Como tudo o que diverge, foge ao controle dos dirigentes,

precisa ser punido e banido, para não contaminar e não oferecer riscos para o regime imposto, Marta é presa e Juca, expulso do colégio. A “desordem” causada por eles no Sete de Setembro não poderia ficar impune. Ressalta-se o fato de que Marta já havia sido demitida da escola.

O mesmo se passa no âmbito da história narrada em *Uma professora muito maluquinha*. Esta obra pode ser comparada com *Pra você eu conto* porque nelas há algumas características comuns, apesar de serem obras bastante distintas. Publicadas na mesma década, podem ser classificadas como subgênero “memórias” e abordam a mesma temática. Os narradores, já adultos, remetem-se ao tempo escolar para tematizar as recordações de professoras inesquecíveis, que deixaram marcas profundas, adquirindo importância crucial em sua formação. Em ambos, as duas professoras retratadas são demitidas por incomodarem o sistema.

Como balanço de aprendizagem do ano escolar, os narradores fazem duas listas em página dupla: na esquerda, mencionam as coisas que aprenderam e, na direita, as coisas que não aprenderam nas aulas da Professora Maluquinha (PINTO, 1995, p. 94-95). As listas encontram-se incompletas, podendo, assim, serem completadas pelo leitor. Essas listas mostram concepções diferentes de educação e revelam o posicionamento teórico da Professora Maluquinha para o leitor: a primeira representa a transmissão dos conteúdos intelectualistas e livrescos da chamada “escola tradicional”; a segunda, representativa da denominada “escola renovada”, valoriza os conhecimentos importantes para o uso da vida, cuja abstração resulta da experiência do próprio educando. Apesar de os alunos aprenderem esses conhecimentos, todos são reprovados nas provas de fim de ano, exigidas pela direção, e a professora é demitida da escola.

Ao contrário das outras obras – com exceção do gosto pelas aulas de desenho da professora Andréia, que permite liberdade total aos alunos e, por isso, talvez desaparece da escola –, o narrador Marcelo contrapõe

e critica tanto a escola “tradicional”, quanto a “moderna”, em *A professora de desenho e outras histórias*.

Em “Como ser ruim no futebol”, o narrador reitera a chatice da escola ao descrever para o leitor, através de negativas, como foi a terceira série do narrador-protagonista em uma escola tradicional, cuja única vantagem consistia, na consideração de todos, em ser “bom aluno”:

Eu estava na terceira série. E minha escola era muito tradicional. Antiquada.

Para você ter uma idéia: no recreio não deixavam a gente correr no pátio. Futebol, também não podia. Não podia nada. Quando tocava o sinal para acabar o recreio, a gente era obrigado a formar fila. Daí tocava outro sinal, para a fila começar a andar. Parecia coisa de exército.

Com toda essa chatice, minha escola tinha uma vantagem.

É que eu era bom aluno. O primeiro da classe. E todo mundo achava legal. (COELHO, M., 1995, p. 17, grifo nosso)

A transferência de uma escola “antiquada” para outra “mais moderna”, na 4ª série, sugere indícios da coexistência de posturas educacionais diferentes no mesmo período. Se por um lado, na ótica do narrador, algumas mudanças são julgadas melhores, por outro, o que era visto como qualidade na escola anterior transforma-se em defeito nessa, indicando uma inversão de valores:

Fui para uma escola mais legal. Não precisava usar uniforme. A gente não tinha de chamar a professora de “dona”. Era “tia”, “você”. Muito mais moderno.

Mas eu acabei sofrendo um pouco com essa mudança. Eu estava acostumado a ser o “bonzinho”, o primeiro da classe, o cê-dê-efe. De repente eu entrei num mundo diferente. Ser o “bonzinho” era ser um idiota. Ser o primeiro da classe pegava mal. Ficaram achando que eu era puxa-saco da professora. Bom, um pouco eu era mesmo. (COELHO, M., 1995, p. 17-18)

Na autobiografia do autor constante na obra, as dificuldades em lidar com os novos valores também estão presentes: “Com dez anos, fui para outra escola, diferente. Mais moderna. Era melhor, mas foi complicado. Não adiantava ser bom aluno. Os colegas eram muito mais violentos”. (COELHO, M., 1995, p. 47)

Confrontando passado e presente, perdas e ganhos da modernização escolar, a escola sonhada por Laura, em *Que raio de professora sou eu?*, é inspirada no seriado *Fama*. Em alguns momentos, embora Laura refugie-se e projete se na ficcionalidade do mundo cinematográfico ou televisivo, tentando construir uma imagem idealizada da escola, não deixa de perceber os problemas reais. No fragmento abaixo, percebem-se tanto as características dessa projetada escola de arte americana, como também as dúvidas da personagem sobre a realização do plano ideal:

Outro seriado de que sinto saudades é o *Fama*. Passava na Manchete. Não sei por que acabou. Acontecia numa escola de arte, em Nova York. Aulas de teatro, música, balé, literatura e mais as matérias obrigatórias do segundo grau. Uma escola supersimpática, viva, alegre. Adoraria ensinar lá. Será que precisariam de uma professora de História? Provavelmente não. Muito menos de uma brasileira. Sem fama na praça americana. Quando não agüento mais meus alunos e as escolas onde trabalho, sonho com aquela... Com as aulas que daria lá. Com alunos criativos e cheios de energia. Com colegas interessantes e preocupados. Será que eu daria conta? Provavelmente também não. Mas sonho é sonho. E não é proibido. Muito menos com seriados que nem passam mais na televisão... (ABRAMOVICH, 1990, p. 14)

Na escola real, entre outros problemas, Laura constata a existência de um arsenal de truques utilizados pelos alunos para enganar professores e observa que isso é parte de uma corrente, envolvendo “direção-secretaria-coordenação-professores-alunos”, na qual se inclui, que vigora na instituição escolar. Ela reconhece um “tratado geral da engabelação e da

enganação” em que todos empregam artimanhas para enganar e os valores estão corrompidos em todos os níveis. (ABRAMOVICH, 1990, p. 72)

No balanço geral do ano, apesar de Laura gostar de sua função, a sua avaliação sobre as escolas onde leciona revela a mediocridade e o desânimo reinantes ali:

A nota pras escolas onde trabalho é 5 pra uma e 6 pra outra. Passam sem ir pra recuperação. Raspando. Sem destaque. Sem brilho. Preocupadas com o desimportante. Acomodadas no fundamental. Confusas no que querem. Num vai e vem exaustivo. Sem manter ou segurar opinião. Pra nada. Sobre nada. Desanimadoras. (ABRAMOVICH, 1990, p. 90)

Ao longo do relato, ainda que se possa observar a construção de vários sentidos negativos sobre a instituição escolar, no final, a personagem resolve resistir e assumir sua parcela de responsabilidade na transformação de tal realidade:

Chega de conciliação. Chega de concordar com o que discordo. Chega de fazer de conta que não teve muita importância o que foi fundo e longe. Machucou. Doe. Chega de agüentar indiferença de coordenadoras, desrespeito de diretores. Chega de aturar aluno displicente, trabalho malfeito, porco, bobo. Chega de agüentar desculpas de todos. Pra tudo. (ABRAMOVICH, 1990, p. 90)

Vale destacar que essa visão crítica da professora Laura sobre as escolas particulares é o avesso da professora Rosemeire de *Redações Perigosas II: a fome*, que mostra a escola particular como um modelo a ser seguido.

Na perspectiva de Rosemeire, não existem conflitos no interior da escola: os professores são legais, o diretor é calmo, a coordenadora é amiga, os alunos são interessados e participativos. A única desarmonia existente

na história é exterior à escola, sendo descoberta porque a aluna que escreveu a redação é vizinha do deputado autor do crime. No episódio da elucidação do crime e de sua divulgação na imprensa jornalística, nota-se que a preocupação central é proteger a imagem da escola, isentando-a de responsabilidade sobre o ocorrido e livrando-a de qualquer suspeita:

Ele concordou comigo. A escola não estava agindo de má-fé... Ninguém estava. Portanto, nada poderia sair no jornal que deixasse suspeitas sobre o meu colégio. Ele achou que deveriam também contatar o Betinho para dizer que pessoas corruptas estavam se aproveitando da campanha para fazer, entre outras coisas, politicagem. (ANDRADE, 1994, p. 87)

Também em *Botina velha, o escritor da classe*, o enaltecimento da instrução mostra uma representação positiva, embora idílica, da instituição escolar que confirma a intenção do livro presente no encarte: “despertar na consciência dos jovens a vontade de estudar e o apreço pela escola”, intenção que sempre participou dos históricos vínculos de circulação do gênero com o mercado escolar.

No fragmento abaixo, percebe-se no discurso indireto do narrador a inserção de motivos patrióticos no sentimento do aluno, revelando uma ideologia nacionalista e ufanista, um tanto deslocada e inverossímil para a visão de um adolescente:

Caminhou para a escola. De todos os lados apareciam alunos. A bandeira do Brasil enfeitava patrioticamente a fachada da frente do Grupo Escolar de Aldeota. A visão daquilo despertou em Juvenal um sentimento de civismo, prazer e grandeza. [...] (VITÓRIA, 1995, p. 74)

Por fim, afastando-se da dualidade do confronto, em *O mistério da obra-prima*, a investigação de um suposto roubo desenrola-se, predominantemente, no espaço escolar, dando continuidade a essa

característica bastante presente no gênero infanto-juvenil (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 174), mas veiculando uma imagem da escola que tanto escapa ao ufanismo conservador quanto à modernização inovadora. Mesmo nos capítulos que antecedem a ocorrência do crime no interior da escola, percebe-se, em várias passagens do texto, a crítica no tom debochado à instituição escolar. Só para citar alguns exemplos: a escolha da faculdade com número de vagas superior ao de candidatos, a utilização da cola nas provas, a aprovação do concurso público no chute e as aulas enfadonhas na Academia de Polícia.

Com relação à educação familiar e escolar, Theocar expõe o conflito das informações sobre os desbravadores paulistas na historiografia oficial, dadas na escola com a versão dos povos indígenas ensinada pela mãe, que gostava de ler a respeito desse assunto, fato que acarretou problemas para ele e seus irmãos gêmeos, Uiraçaba e Ubirajaba. A evocação desse acontecimento torna implícita no texto a consciência do narrador sobre a questão do ponto de vista.

A escola, como lugar onde se pratica o preconceito com o diferente, marca sua adolescência e transforma a personagem em um ser tímido e fechado: “Aos catorze anos eu media metro e oitenta e dois, estatura que seria motivo de orgulho para qualquer um. No entanto, pesava apenas cinqüenta quilos, que era o quanto bastava para que eu fosse um dos centros da zombaria na escola”. (CAZARRÉ, 1986, p. 10)

A explicação do narrador sobre os motivos de seu ingresso na Faculdade de Direito revela a desmotivação da personagem pelos estudos, a qual é reforçada pelo tempo levado para a conclusão do curso: “Foram sete anos tediosos lá dentro para conseguir meu canudo. Os cinco anos previstos mais dois que gastei para liquidar umas matérias pendentes, as mais chatas”. (CAZARRÉ, 1986, p. 12-14)

A ironia maior é que, apesar de se considerar um “aluno medíocre”,

é aprovado entre os dez primeiros no concurso para delegado de polícia, desmontando a propagada ideologia de que “é preciso estudar para ser alguém na vida”.

A conclusão é que, se em 80% das representações predomina a crítica à instituição escolar, a proposta de mudança é mostrada por meio da prática diferenciada de alguma professora que, ao enfrentar a resistência dos colegas, coordenação, direção e pais de alunos, acaba sendo ameaçada ou demitida do quadro institucional, como se percebe no caso das professoras: a da maleta, Marta, Maluquinha, Andréia e Laura. A direção escolar tem sido o símbolo do exercício do poder e da manutenção desse *status quo* na escola, assumindo o papel de vilã da história. Assim sendo, nessas representações, não há exatamente um consenso sobre a modernização na imagem da escola, mas um determinado tipo de prática escolar, causando um certo incômodo no interior da própria instituição. Constatase nelas a existência do poder, bem como a possibilidade de práticas de resistência no interior da escola, situada historicamente na narrativa.

A CLIENTELA ESCOLAR: QUESTÕES DE CLASSE, ETNIA E GÊNERO

O sonho começava a desmoronar. No dia seguinte, quase todas as crianças e adolescentes de Aldeota estariam indo para a escola em bandos tagarelas. Era uma festa. Quando isso acontecesse, ele já estaria na roça, sufocando o choro e afogando na poeira sua vontade de estudar. Foi uma noite angustiante. Pensou na escola até dormir. Uma tristeza dolorida chegava de mansinho, tomava conta da sua sensibilidade e ficava ali atormentando o quanto podia. Como era ruim aquilo! [...]

Daquela esquina Juvenal podia ver a frente do grupo escolar. Parou. Namorou a escola, emocionado, triste. Uma vontade de chorar começou a nascer no escondido mais profundo dos olhos. [...]. (VITÓRIA, 1995, p. 68-69)

Para quem é a escola? Como são as personagens estudantes que participam do espaço escolar? A que classe social, etnia e gênero pertencem?

No conjunto, 60% das narrativas constroem estudantes de escola particular – sendo que 10% correspondem à aula particular – e 40% alunos de escola pública. A classe social dos alunos pobres está problematizada em apenas três obras do *corpus*: *A casa da madrinha*, *Botina velha, o escritor da classe* e *Pra você eu conto*. As duas primeiras tematizam o trabalho infantil e a evasão escolar nas séries iniciais, enquanto a última mostra as dificuldades de um jovem pobre, Juca, em estudar numa escola particular. Também é possível deduzir que a clientela escolar de *Uma professora muito maluquinha* e de *O mistério da obra-prima* faz parte da classe desfavorecida que frequenta a escola pública. As demais obras escolhem como cenário a escola particular, cujos conflitos dos alunos não estão relacionados com a questão econômica, mas são de outra ordem. Em *Que raio de professora sou eu*, no entanto, a narrativa enfoca os problemas da professora.

A opção ideológica de *A casa da madrinha* pelos excluídos, que está clara desde a escolha da tematização do problema brasileiro da criança trabalhadora e da evasão escolar na narrativa, prossegue nos dados selecionados para a construção do protagonista Alexandre: uma criança pobre, favelada, família numerosa, pai alcoólatra, com dificuldades de sobrevivência – uma vítima do sistema que deixa de estudar para trabalhar.

O tempo da infância revela a presença do trabalho infantil na vida dos irmãos de Alexandre: “Desde pequeno que o Augusto vendia sorvete na praia, que nem o irmão mais velho”. (NUNES, 1978, p. 36) Augusto matricula Alexandre na escola para que este não tenha o mesmo destino. A princípio, Alexandre só trabalha nas férias escolares, depois, passa a

trabalhar aos domingos: “Vieram as férias e ele foi vender biscoito na praia pra ganhar um dinheirinho. E quando as aulas começaram de novo ele continuou vendendo. Mas só nos domingos.” (NUNES, 1978, p. 36) A situação econômica da família vai piorando e, paulatinamente, o menino vai deixando de estudar para trabalhar:

A situação em casa continuava apertada; domingo Alexandre ia pra praia: era dia de vender amendoim. Depois começou a vender sábado e domingo. Batia papo com todo o mundo, gostavam dele, vendia bem. As férias começaram. Alexandre deu pra vender na sexta-feira também. Na quinta. Na quarta. Depois só não ia se chovia. (NUNES, 1978, p. 40)

O tempo escolar é interrompido antes mesmo de ser concluído. Sua passagem pela escola é curta porque Alexandre precisa trabalhar para ajudar na renda familiar. Embora o tempo de escola tenha durado exatamente um capítulo, provavelmente dois anos pelos intervalos de férias que aparecem no texto, exerce influência marcante na vida do garoto, principalmente depois da chegada de uma professora nova, que lhe possibilita descobrir o imenso prazer de aprender.

A casa da madrinha também expõe o problema da criança de classe média. Com a personagem Vera, a situação é diferente: filha única, de uma família de classe média que tem propriedade para morar e pode prover seus estudos, sua alimentação etc., ela não precisa encontrar a *casa da madrinha*. Seus problemas são de outra ordem: precisa vencer os limites impostos pelos adultos à sua condição de criança. Junto com Alexandre, ela vence o medo e ajuda-o a encontrar a casa da madrinha, embora, depois da aventura, deseje voltar para a proteção de sua família.

Vera faz o papel de ouvinte da narrativa, formula as perguntas que a autora pressupõe que o leitor faria a Alexandre: onde mora; como é a casa dele; se tem pai, mãe, irmãs, irmãos; onde eles trabalham; como é o

trabalho dele; por que está viajando; como conheceu o Pavão etc. Pelas perguntas formuladas por Vera, pode-se inferir o leitor que está previsto na construção do texto: uma criança/adolescente de classe média, que frequenta a escola e não conhece de perto os problemas vivenciados por uma criança pobre. No texto, dá-se o encontro de duas classes sociais distintas e a troca de questões culturais entre a vida no campo (flores, animais, rio) e na metrópole (favela, fome, trânsito). A racionalidade burguesa está colocada nos dois universos: o menino pobre que precisa lutar pela sobrevivência e a menina que tem seu tempo controlado pelo relógio, mostrando que a lógica capitalista procura controlar a infância em qualquer classe social.

As palavras “roupa velha” e o “pé no chão” mostram as diferenças de classes sociais entre as duas personagens. Não se sabe a idade nem as características físicas de ambas, cuja construção fica por conta de o leitor completar. Se não há preconceito de classe na visão infantil, o mesmo não ocorre na visão de mundo adulto dos pais de Vera: “- É que, eles falaram que, pelo jeito, sabe? pelo jeito você não é lá muito boa companhia pra mim.” (NUNES, 1978, p. 34)

Segundo Coelho, “Ao nível da proposta ideológica, a ‘casa da madrinha’ revela-se como uma bela metáfora do grande ideal que todo homem deve perseguir em sua luta pela vida” (COELHO, N., 1995, p.663). Trata-se de uma interpretação essencialista da obra, porque ela universaliza num imperativo a metáfora da casa da madrinha como um modelo de ideal a ser perseguido por “todo homem”, esquecendo que a narrativa contextualiza uma sociedade dividida em classes e que a busca de Alexandre representa a aspiração de uma determinada classe social que sofre todas as conseqüências da marginalização.

O problema da evasão escolar causada pela necessidade de a criança trabalhar para ajudar no sustento familiar, tão presente na realidade

brasileira, é também o conflito central de *Botina Velha, o escritor da classe*. No entanto, diferentemente da sorte de Alexandre, o protagonista Juvenal consegue a ajuda do avô, que sempre o defende e se propõe a trabalhar em seu lugar, e também a dos professores – primeiro da professora Mariângela, da 3ª série e depois do professor Tiago, da 4ª série – que intercedem a seu favor, chegando este último a ameaçar o pai do menino com a aprovação da lei de Juscelino Kubitschek, que proíbe menores de pararem de estudar para trabalharem, prevendo multa ou até mesmo a prisão dos pais. A compra dos materiais e do livro de leitura é feita pelo professor Tiago.

É importante observar, na materialidade da obra, que a autobiografia constante na orelha da capa, abaixo da foto do escritor, revela a presença do trabalho infantil na vida de Jair Vitória, desde os cinco anos de idade, nas fazendas do interior de Minas, e, depois dos 7 anos, em São Paulo. As dificuldades para estudar no meio rural, assim como as do protagonista da narrativa, também fazem parte de sua história de vida, dando um caráter de veracidade aos fatos relatados:

Mudamos para Riolândia, no interior de São Paulo, quando eu andava com 7 anos. Iniciei o primário. Meu pai comprou uma venda, mas não deu certo. Ele era essencialmente lavrador. Mudamos para uma fazenda de roça de toco em Cardoso. Foi lá que terminei o primário já grandão. E lá fundaram o ginásio onde comecei a estudar realmente. Em Cardoso me enraizei sentimentalmente. Mudei para a capital. Fiz letras na USP. Português e Inglês. Moro em Brasília desde 1978, onde sou professor e escrevo sempre, para satisfazer essa necessidade. (VITÓRIA, 1995)

O leitor é introduzido na narrativa por meio do discurso indireto do narrador, recebendo, de imediato, as informações principais acerca do protagonista: o gosto pela leitura, as dificuldades econômicas que impossibilitam a compra de livros e a vontade do estudo. O narrador traduz para o leitor a situação problemática, o sentimento e o pensamento

de Juvenal. No primeiro diálogo entre as personagens aparece o amor e o zelo do menino pelo objeto livro:

Juvenal recebeu o livro com os olhos brilhando de alegria. Sorriu. Ia ser mais uma aventura emocionante viajar pelas páginas daquele livrinho de cordel: *O Pavão Misterioso*. O outro menino disse:

- Você nunca vai esquecer essa história, Juvenal. Você que gosta de ler. Mas não deixa ninguém pegar.

- Eu sei, Toninho. Você sabe que eu cuido bem.

Contemplou a capa do livrinho. Como era bom poder comprar livros e poder ler! Pensou no pai. Pensou na sua vidinha apertada, dura. O pai teimando para que ele saísse da escola. Ele, doido para continuar estudando. Não estava nada fácil aquela situação. Quanto mais passava o tempo, mais o menino mergulhava no encantamento do estudo. (VITÓRIA, 1995, p. 1)

A luta comovente de Juvenal pelo direito de freqüentar a escola é o fio condutor da narrativa. A pergunta que mantém o interesse do leitor, do começo até o final dessa história repleta de percalços, pode ser expressa da seguinte maneira: será que o menino vai conseguir estudar?

Nota-se que o conflito da narrativa é exposto sem rodeios, desde o primeiro capítulo, sendo a percepção temporal do narrador, de alguma maneira, sempre relacionada às situações enfrentadas pelo protagonista no transcorrer da história. Assim, por meio da narração do problema de Juvenal, percebe-se o ponto de vista do pai, a questão da evasão escolar no campo (exemplificada nos próprios irmãos mais velhos) e, também, a clara resistência do menino, evidenciada pela expressão coloquial utilizada:

Era mês de outubro e **o tempo quente bafejava poeira**. O pai queria que o Juvenal já tivesse abandonado o grupo. Já tinha feito o primeiro semestre do terceiro ano primário e isso estava bom demais. Os dois filhos mais velhos tinham terminado somente o segundo ano. **Juvenal tinha emburrado que queria continuar estudando e estava**

conseguindo. Depois que tinham mudado para perto de Aldeota, a vida parecia mais risonha. Ali ele podia pegar o diploma primário. Nas duas escolinhas da roça por onde tinha passado, quem ia mais longe terminava apenas o terceiro ano. Aldeota, empoeirada e tosca, parecia um luxo para o menino da roça. (VITÓRIA, 1995, p. 2, grifo nosso)

A família de Juvenal trabalha em roça alheia, no sistema de empreitada. Filho de pais analfabetos, trabalhadores rurais chamados de bóias-frias, para quem o estudo é considerado um luxo e um diploma não faz a menor diferença em vista de uma vida sem perspectivas de mudança.⁸ O pai, Climério, é o antagonista na realização da vontade de Juvenal e a mãe, Altiva, não tem forças suficientes para persuadir o marido. A impossibilidade de realizar o sonho de estudar é o grande drama vivenciado por Juvenal. No diálogo transcrito abaixo, observa-se a inutilidade do estudo, na visão de Climério, e o autoritarismo patriarcal presente em sua fala:

- Deixa o Juvenal terminar pelo menos o terceiro ano, Climério. O menino quer o estudo.
- Eu não tenho estudo e vivo bem, Altiva.
- Vive que nem burro de carga dos outros, na ignorância.
- Que burro de carga! Tanto homem por aí que tem o diploma e tá na mesma situação minha. Na minha família e nem na sua não tem ninguém estudado.
- Mas pode ter o Juvenal. É o gosto dele.
- Menino de treze anos já tá na hora de sair da escola. O serviço dele é que vale. Amanhã não vai pra escola não, Juvenal. (VITÓRIA, 1995, p. 5)

⁸ No conto "Escola Fazenda Brasil", de Cláudio A.C. Errerias, o narrador-aluno questiona os ensinamentos do professor e o mau uso do conhecimento, mostrando que, no mundo rural, o trabalho tem mais valor que o estudo, mas termina a reflexão querendo permanecer na escola. (SÃO PAULO, 1997. p. 46-47)

A tematização da miséria e do sofrimento infantil no campo somada à luta do protagonista pelo direito de estudar⁹, em um livro destinado ao público jovem, mostra um exemplo de vida marginalizada que almeja a escalada gradual de inclusão por meio da escolarização, cujo percurso está metaforizado no fluxo natural da água:

[...] A vida tinha de começar como um filete de água que aos poucos ia virando córrego, mergulhava no rio das lutas para se encorpar e alcançaria o oceano das conquistas. Se terminasse o primário, já seria um bom passo andado. Daí, quando completasse dezoito anos, era só ir embora para São Paulo e estudar. [...]. (VITORIA, 1995, p. 12)

Também em *Pra você eu conto*, encontram-se algumas semelhanças com *A casa da Madrinha*: a idéia da escola como possibilitadora da ascensão social e o sacrifício dos irmãos do protagonista Juca para ele estudar. Os protagonistas de ambas as narrativas têm em comum o fato de serem pobres, terem pai alcoólatra e irmãos que se preocupam com seu futuro. Alexandre, entretanto, gosta da escola e aprende com facilidade, enquanto Juca não gosta da escola e tem dificuldades de aprendizagem.

A personagem Juca, menino pobre, órfão de mãe, filho de um marceneiro que bebia muito, era o caçula de uma família de quatro irmãos: um era ajudante de pintor; outro, cobrador de bonde, e o terceiro, operário na construção civil. Os irmãos ajudavam no sustento da casa, na compra dos remédios e no tratamento médico do pai, no pagamento do colégio e na aquisição do material escolar de Juca. Ele era o único que estudava, mas os irmãos cobravam os resultados, porque se sacrificavam para ele “chegar a ser alguma coisa na vida”. (SCLIAR, 1990, p. 3) A escola é

⁹ Essa temática também é desenvolvida no conto “Uma história como poucas”, de Alzira Gonçalves da Silva, que narra a luta e a vitória de uma menina bóia-fria pelo sonho de “estudar para ser gente”, revelando vários aspectos comuns com a obra em questão, mas a protagonista, diferente de Juvenal, não recebe o apoio da professora e sim da diretora. (SÃO PAULO, 1997, p. 25-26)

vista, então, como meio de ascensão social. Apesar dos esforços, o narrador fala de suas dificuldades de aprendizagem. O fracasso escolar de Juca é revelado todo mês nas notas baixas, que precisava explicar para a família e era motivo de grandes sofrimentos.

É curioso notar que Juca, fazendo parte de uma classe desfavorecida, não estudava em escola pública, mas sim em um colégio particular. Por quê? perguntaria o leitor dos anos de 1990 e de 2000. Por que era necessário que os irmãos se sacrificassem tanto para Juca poder estudar? O texto não responde, fica por conta do leitor a interpretação, mas dá indícios de que na época não havia escola pública para toda a população de baixa renda. Mais tarde, quando Juca é expulso do colégio, ele consegue matrícula em uma Escola Técnica, que era a escola profissional destinada às classes populares, no momento em que o país se industrializava. (RIBEIRO, 1988, p. 127-149)

Se essas obras têm em comum a luta de personagens pobres para vencer a marginalização por meio dos estudos, o mesmo não acontece com *A 8ª série C*, que encena o mundo dos jovens privilegiados, onde não há dificuldades materiais, mas ainda falta compreender a importância do estudo e saber valorizá-lo. Nesse sentido, essa obra investe na conscientização do jovem para assumir sua parte na transformação do mundo.¹⁰

¹⁰ A temática escolar, entretanto, aparece ainda de uma maneira idealizada e otimista por meio das várias representações em outras obras da autora que evidenciam sua crença na escola como meio de ascensão social: em *Justino, o retirante* (1970), a conquista de uma vida melhor para o nordestino é obtida por meio da oportunidade de estudar e de trabalhar; em *A Rosa dos ventos* (1972), o empenho nos estudos de Marta e Maria José possibilita-lhes o progresso econômico; em *E agora?* (1974), Camila, diferente de suas irmãs, muda seu *status* social a partir da convivência com uma professora, conseguindo prosseguir nos estudos e se formar no magistério e em *Esta terra é nossa* (1982), a professora Veridiana transforma a vida de uma comunidade rural pela utilização da escola na conscientização do povo.

A escola faz parte dos conflitos dos adolescentes que, muitas vezes, preferindo o lazer aos estudos, acabam tirando notas baixas. Os problemas de âmbito familiar estão intimamente relacionados com a escola porque, quando o desempenho do aluno é insatisfatório, isso acaba gerando desequilíbrio com os pais. Destacam-se nesse caso, principalmente, os alunos Gabriela (Gaby) e Júlio, que não encontram motivação no estudo:

Lá fora o dia se esparrama em doçuras, o Sol impera, quanta matéria sem graça, quanta! Poxa, será que o tal Secretário da Educação, o Ministro, nem sabem o que, não dá um jeito nisso? Estudar num dia assim... isso é que...deve ser pecado, é isso. (MOTT, 1987, p. 47)

As diversas personagens que representam os alunos da 8ª série C se dividem basicamente em dois grupos: os que gostam de estudar e os que estudam por obrigação. Na liderança do primeiro time estão João Paulo (Jopa) e Márcia e, no comando do segundo, está Júlio. Destaca-se o fato de Márcia ser a única aluna pobre da turma.

Os alunos estudiosos, Márcia e Jopa, são caracterizados como jovens exemplares: não se envolvem em encrencas, não têm problemas familiares, não seguem a “onda”, têm personalidade e maturidade e são lideranças positivas do grupo. Ou seja, apresentam comportamentos ideais a serem seguidos e não recebem o rótulo de “quadrados”. São bem aceitos por todos os colegas e gozam de boa reputação entre os familiares. Somando uma lista imensa de qualidades, ocupam lugar de destaque na narrativa e são auxiliares no desenlace feliz das intrigas que envolvem seus amigos. Um exame mais detido da fala dessas personagens revela que elas incorporam o discurso dos adultos em sua fala. Os conselhos de Márcia têm a força de um sermão para trazer o desgarrado Júlio de volta ao rebanho:

- [...] Você está ficando homem, logo tem quinze anos, né? Até aqui, sabe, você pensava como menino, eu também, a gente nem sabe o que quer, depois as companhias, o Lauro parece um urubu, sei lá, uma ave agourenta, empurrou você pra baixo, você fez uma coisa que não devia, mas agora já sabe que aquilo é errado, não deve fazer mais assim, né? E não faz mais, fim de papo. Ponto final. Você é ou não é campeão? Então, não faz mais e acabou. Ele empurrou você? Você mostra que sabe lutar e ficar lá em cima e ganha a partida, tá? Conta pra tua mãe, se ela der bronca deu, que fazer? Agüenta firme, tem jeito não. É um campeonato, você está lutando contra você mesmo. Vamos ver quem vence, o Júlio de verdade que é legal ou o outro Júlio que foi empurrado pelo Lauro. Eu aposto no Júlio meu amigo, legal! (MOTT, 1987, p. 140-141)

Jopa também orienta Júlio, que demonstra vontade de experimentar a “erva” para sair da “fossa”, aconselhando-o a desviar-se desse caminho e indicando-lhe o “bate-papo” como o melhor remédio na solução de problemas.

O único “mau elemento” dessa história é Lauro que, descrito como modelo negativo a ser afastado, é suspeito de ser usuário de maconha e mal visto pela turma da 8ª série C. Ele aproxima-se de Júlio e o influencia a cometer uma falta.

Os adolescentes rebeldes, Júlio e Gaby, entram em choque com os pais. Eles desviam-se da norma familiar – Júlio rouba e falsifica a assinatura no cheque da mãe porque precisa consertar sua motocicleta e Gaby desobedece aos pais e vai escondida à festa de Daniel – mas se arrependem de suas ações porque foram bem orientados pelos pais no caminho do bem, reconhecem seus erros e retratam-se com eles. Os erros são vistos pelos pais como desvios do caminho, não há quaisquer broncas ou punições. Ambos são compreendidos e, por meio do diálogo, tudo é resolvido.

Já em *Redações Perigosas II: a fome*, o assunto abordado é externo ao cotidiano dos jovens pertencentes às classes privilegiadas: a fome. A

temática, então, é vista na escola pela perspectiva das personagens que não vivem o problema da fome, mas sua relevância parece justificada na formação moral do jovem para atuar no mundo real. O ensinamento moral da obra é despertar para a solidariedade, por meio da reflexão e da doação de alimentos para a campanha contra a fome, e também evidenciar a corrupção dos políticos no Brasil.

Na passagem abaixo, o leitor é informado sobre a situação econômica privilegiada dos alunos, também em confronto com as complicações da outra clientela escolar, bem como sobre o limite do número de discentes por sala de aula:

Bem, acho que aqui eu não iria precisar tentar resolver os problemas financeiros dos alunos. Talvez eles os tivessem, mas não tanto quanto os outros que ficavam o primeiro semestre inteiro sem material escolar por falta de dinheiro. Primeiro colegial D, E, C. Trinta e cinco alunos, uns dez brincos e uns quinze bonés no máximo em cada sala. (ANDRADE, 1994, p. 18)

Com relação à representação da etnia dos alunos, a maior parte das obras apresenta imagens de crianças e jovens brancos. A exceção fica por conta da ilustração de Ziraldo (PINTO, 1995, p. 16), que mostra a pluralidade de etnias brasileiras em *Uma professora muito maluquinha* [Figura 1], e também a de Elifas Andreato (NUNES, 1999), capista da 18ª edição de *A casa da madrinha*, que opta pela imagem de uma criança negra [Figura 2].



Figura 1: Ziraldo
Ilustração para *Uma professora muito maluquinha*, p. 16.

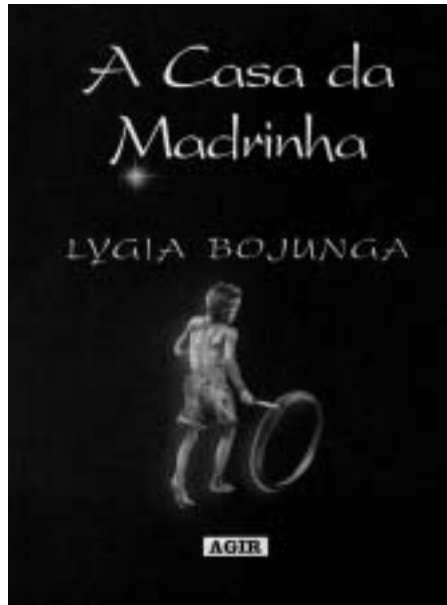


Figura 2: Elifas Andreato
A casa da madrinha, capa

A sexualidade das personagens estudantes também apresenta desigualdades que merecem algumas observações. Em primeiro lugar, nota-se a ausência de homossexuais e lésbicas. Chama a atenção o predomínio de protagonistas homens em 50% das narrativas¹¹: Alexandre (*A casa da madrinha*), Juca (*Pra você eu conto*), Juvenal (*Botina velha, o escritor da classe*), Marcelo (*A professora de desenho e outras histórias*) e quatro narradores (*Uma professora muito maluquinha*). Nesta última obra, é importante observar que a voz plural é formada por cinco narradores, mas o grupo é liderado pela única mulher: “Ana Maria Barcellos Pereira, a chefe” (PINTO, 1995, p. 19).

¹¹ Conforme apontam algumas pesquisas (CECCANTINI, 2000; FARIA, 1999), talvez essa predominância masculina seja explicada pelo fato cultural de que os meninos não gostam de ler histórias cuja protagonista seja mulher, mas as meninas lêem histórias com protagonistas homens.

O maior destaque para o sexo estudantil feminino é dado para a protagonista Clara Luz, em *A fada que tinha idéias*. A ação do livro gira em torno dessa personagem-criança, cujo nome é bastante significativo porque, além de “Clara”, que remete à luminosa, iluminada, alumuada, ainda tem “Luz”, termo equivalente para claridade, brilho, inteligência. Em outras palavras, a protagonista é nomeada como um ser que esclarece, ilumina, guia o espírito. Apesar da ausência masculina no universo das fadas, o mérito da inteligência e da criatividade de Clara Luz é atribuído ao seu pai. O único trecho em que a mãe se refere à figura paterna é quando tenta entender o comportamento da filha, reproduzindo a ideologia da superioridade do gênero masculino: “- Nunca vi umas idéias como as dessa menina! Só se ela saiu ao pai, que era o mágico mais inventor da corte do Rei dos Mágicos.” (ALMEIDA, 1997, p. 17)

Em *Redações perigosas II: a fome*, embora exercendo papel coadjuvante, Cristina é a autora da denúncia, feita por meio de uma redação, de um esquema federal de corrupção e tráfico de influência. A auxiliar de detetive, parceira da professora Rosemeire, é uma menina rica, que estuda em colégio particular e mora em um condomínio fechado: “lugar de gringo, sem cercas, cheio de árvores, flores” (ANDRADE, 1994, p. 67). Ela é bastante corajosa para acompanhar a professora em uma perigosa investigação.

Em outras obras – *A 8ª série C*, *O mistério da obra-prima* e *Que raio de professora sou eu?* -, a escolha sexual da clientela escolar encontra-se equilibrada. Como se vê, no cômputo das obras analisadas, há o predomínio do gênero masculino na construção de protagonistas estudantes. E como as narrativas representam a convivência entre os gêneros nas escolas: há interação ou divisão dos sexos?

A questão da separação dos gêneros na escola ganha visibilidade em três narrativas, todas de autoria masculina: *A professora de desenho e outras histórias*, *O mistério da obra-prima* e *Uma professora muito maluquinha*.

A primeira obra, ao revelar a presença de valores liberais e tolerantes na escola moderna, mostra que o comportamento feminino parece não sofrer alterações, apontando para uma duração maior da desigualdade sexual na educação e na cultura brasileira. Os relacionamentos de Marcelo na escola são mais próximos das meninas, porque foi educado para ser bom aluno e não aprendeu a jogar futebol na escola tradicional, isolando-se dos meninos na escola que passou a frequentar. Na passagem transcrita abaixo, observa-se que os papéis sexuais estão bem demarcados:

Isso foi na quarta série. Naquela época, acontecia uma coisa engraçada.
Os meninos odiavam as meninas. Detestavam.
Desprezavam.
É claro. As meninas tinham sempre o caderno arrumadinho.
Eram quase todas cê-de-efes. Tudo nelas era caprichado.
Bonitinho. Os meninos, não. O legal era ser mau aluno.
Rebelde. Bagunceiro. Bandidão. (COELHO, M., 1995, p. 18)

Tal demarcação pode ser percebida na escola da pacata cidade de Erval Seco, de *O mistério da obra-prima*: durante a aula de Matemática, enquanto as meninas brincam de boneca, os alunos jogam bola e fazem o professor de alvo. E, ainda, em *Uma professora muito maluquinha*, a professora divide a classe em dois times – meninos contra meninas – para a realização do campeonato de palavras, além de criar um código para trocar segredinhos somente com as meninas e de elas chorarem em seu colo.

Todavia, *A casa da madrinha* supera essa divisão sexual ao colocar em cena uma educadora que rejeita a anacrônica separação de papéis entre homens e mulheres. A mediadora rompe com a tradição de separar meninos e meninas, de padronizar comportamentos, educando para uma sociedade igualitária: “Pacote azul era dia de inventar brincadeira de juntar menino e menina; não ficava mais valendo aquela história mofada de menino só brinca disso, menina só brinca daquilo, meninos do lado de cá,

meninas do lado de lá” (NUNES, 1978, p. 37). Ela ensina os saberes domésticos para todos – cozinhar, pregar botão, botar fecho, fazer bainha na calça e na saia, cortar unha e cabelo, consertar sapato etc. –, revelando a consciência de uma educação não-sexista.

Desse modo, se algumas obras contextualizam a reprodução da desigualdade sexual presente na escola brasileira, *A casa da madrinha* consegue efetuar a ruptura e apontar novos caminhos para a questão do gênero na prática docente.

A TEMATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E DA PARTICULAR

Que pena serem outros quinhentos. As escolas estaduais podiam ser assim como essa. Funcionários uniformizados fazendo a limpeza, secretaria informatizada, professores com caras felizes, roupas boas. Estacionamento com carros mais novos, alguns brilhando de tão novos. E flores nos jardins, flores nos canteiros, flores na sala da vice-diretora. A vice-diretora, Regina, perguntou da minha disponibilidade, dos meus “cursos” extra-curriculares, enfim, só não perguntou o número do meu manequim. Explicou que seriam doze aulas por semana, primeiros colegiais A, B, C, D, E, F. Pediu que eu desse uma olhada no horário.

Puxa, se dei uma olhada no horário! Ele era fantástico! [...].
(ANDRADE, 1994, p. 13)

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de que essas narrativas tematizam tanto a escola pública brasileira, quanto a escola particular, cujas representações assumem diferentes conotações.

A escola pública é enaltecida apenas em *Botina Velha, o escritor de classe* – que mostra a luta e as dificuldades de um menino trabalhador rural pelo direito de frequentar a escola –, sendo, no entanto, matizada em *A casa da madrinha* e *Uma professora muito maluquinha*, pelo prazer

dos protagonistas em aprender e pela crítica na simbólica perda da maleta da professora e na demissão da professora maluquinha. É alvo de representações críticas contundentes, principalmente, na visão satírica de *O mistério da obra-prima*, nas comparações com a escola particular feitas pela professora Rosemeire, de *Redações Perigosas II*, e nos comentários de Laura em *Que raio de professora sou eu?*

Já a escola particular é exaltada em *A 8ª. Série C* e *Redações perigosas II: a fome* – como instituição que procura oferecer à elite (paulistana) um ensino vinculado à formação da cidadania, por meio da literatura juvenil, tratando, respectivamente, da questão social do nordestino e da participação na campanha contra a fome no Brasil –, mas sendo também problematizada nas memórias de ex-alunos de *A professora de desenho e outras histórias* e *Pra você eu conto e*, ainda, nas anotações da professora em *Que raio de professora sou eu?*. E, por último, mas encenando uma aula particular, *A fada que tinha idéias* questiona os discursos e as práticas institucionalizados, propondo novos rumos à educação escolar e aumento salarial docente.

A representação positiva da escola como sonho de um adolescente excluído pela sua condição social parece trazer alguns vestígios do texto bilaquiano. (LAJOLO, 1982, p. 106) Os laços entre a literatura juvenil e a instituição escolar estão visíveis no tema central de *Botina velha, o escritor da classe*: a vontade e a luta do protagonista para estudar, apesar de todas as adversidades do meio, promovendo a valorização da escola. Em “Conversa com o autor”, pequena entrevista que faz parte do encarte da obra, Jair Vitória reforça essa idéia ao expor suas intenções ao escrever o livro:

Uma história que quer ser escrita, de repente começa a nos atormentar, sem que a gente esteja esperando, mas tenho certeza de que *Botina Velha* saiu lá do fundo do sentimento, para eu **reviver no Juvenal as emoções e dificuldades pelas quais passei para estudar e também para enaltecer o valor da escola.** (VITÓRIA, 1995, grifo nosso)

O prédio escolar, único em Aldeota, apesar do estado de abandono, é comparado a “um castelo” porque era o local onde o saber poderia ser obtido. Convém observar os estados subjetivos adversos gerados nos alunos pelo mesmo lugar – “ódio” para a maioria e “fascinação” para o protagonista, que se diferencia e se destaca dos demais: “O grupo escolar, velho e roído pelo tempo, parecia um castelo onde morava o saber. Muitos meninos odiavam aquele prédio. Juvenal sentia uma fascinação que o emocionava.” (VITÓRIA, 1995, p. 20). Em outra passagem, a escola é representada como um templo e as explicações ali recebidas como um alimento para a fome de Juvenal:

Antes que o sol espiasse com seus olhos de fogo, Juvenal já estava pronto para sair. A escola era um lugar de conforto, um templo. Lá ele mergulhava em novas descobertas. Gostava é que a professora explicasse coisas novas. Cada explicação representava um alimento para a sua curiosidade. (VITÓRIA, 1995, p. 33)

A ausência da personagem na escola é só física, pois, enquanto trabalha na lavoura, seu pensamento está fixo nela, nos alunos, em Cleonice, no ensino e na professora:

Trabalhou pensando na escola: as duas amoreiras do pátio, a gritaria dos alunos, a correria. Cleonice e sua beleza: aquele cabelo. Sábado era um dia em que a dona Mariângela gostava de dar descrição à vista de uma gravura ou uma narração. Naquele dia ele não estava lá para escrever o trabalho de linguagem e ser chamado de escritor. Balançou a cabeça negativamente. (VITÓRIA, 1995, p. 37)

A escola vista pela ótica da criança pobre e estudiosa, o melhor aluno, adquire uma imagem de grandeza, também presente na visão das personagens adultas que colaboram com o sonho do protagonista. No discurso do avô Amaro, alcoólatra e maior cúmplice da vontade de Juvenal,

encontra-se a valorização social do sujeito letrado. Esse discurso justifica a exclusão social da maior parte dos brasileiros, inclusive a dele próprio, ao reproduzir a crença social da necessidade do estudo, do diploma, para “ser mais gente”. Ou seja, ele acredita que a mobilidade social poderá ser alcançada por meio do estudo:

- Certo. Entendi o jeito do seu pai por causa do seu estudo. Estude, sim, Juva. Siga em frente. Mesmo se eu morrer e não puder ajudar você, não pare de estudar não, Juva. Você gosta. Quando completar dezoito anos, vá embora pra São Paulo. Lá, você poderá até passar fome, mas, se estudar, vai ser mais gente. Eu sou analfabeto, mas sei disso. Seu pai é meio analfabeto também, mas não vê isso não. Esse cavalo é de nós dois. Eu gosto demais de ver você lendo. Parece um “adevogado”. (VITÓRIA, 1995, p. 28-29)

Daqui uns quinze anos Juvenal deveria ser alguma coisa. (Ibid., p. 64)

O apreço pela escola pública, assim como a crença de mobilidade social por meio dela, também está colocado na ótica da criança urbana, morador de favela, que espera alcançar uma vida digna, com profissão e moradia:

Matriculou Alexandre na escola; comprou uniforme, caderno, livro; levou ele pra aula no primeiro dia, e aí falou: - Pronto garoto, agora bota a cuca pra funcionar. E Alexandre botou. Gostava da escola. Davam merenda. Tinha uma turma boa. Ganhava elogio, diziam que ele tinha cuca legal, que aprendia fácil. E era verdade. Num instante aprendeu um monte de coisas. E se o Augusto não chegava em casa muito cansado, ele cismava de ensinar pro irmão tudo que tinha aprendido. E contava que ia estudar muitos anos, que nem o pessoal lá debaixo; estava numa dúvida danada se ia ser médico do coração ou dos dentes; também ainda não sabia direito onde é que ia comprar apartamentos, se Ipanema ou Leblon. (NUNES, 1978, p. 36)

Essa visão positiva, todavia, recebe outras tonalidades mais fortes, tanto na necessidade do protagonista de abandonar a escola para sobreviver, quanto na já mencionada “perda da maleta” da professora:

Alexandre saiu da escola. Foi vender sorvete em vez de amendoim. Era mais pesado de carregar, mas pagava mais. De noite ficava pensando nos colegas, na Professora (será que ela tinha encontrado a maleta? puxa vida, será que ninguém tinha lido o anúncio no jornal?, acabava perdendo o sono. Augusto inventava uma porção de histórias pra ele se distrair e dormir, mas ele não prestava quase atenção, não fazia pergunta, não batia papo nem nada, só ficava de olho aberto no escuro pensando na maleta e na escola. [...]
(NUNES, 1978, p. 41)

De certa maneira, excetuando a questão da evasão escolar, a problemática ocorrida no ginásio municipal de *Uma professora muito maluquinha* apresenta matizes semelhantes. Apesar de os alunos aprenderem com prazer e alegria, a instituição escolar não aprova o método de ensino da professora e acaba demitindo-a. Contudo, ela continua a dar aulas particulares no quintal de sua casa, com a presença de todos os alunos.

Em uma perspectiva satírica, na segunda parte do relato de *O mistério da obra-prima*, o espaço escolar é privilegiado no texto, pois o conflito que desencadeia toda ação narrativa acontece no interior da escola, que assume a função de centro dos acontecimentos. Todavia, diferentemente do paradigma tradicional de escola presente na literatura destinada a crianças e jovens, chama a atenção a maneira peculiar de o narrador caracterizar a escola. O local do suposto roubo a ser investigado é o prédio escolar do Ginásio Ervalense. É destacável o fato de não haver nenhum significado positivo atribuído à escola: ora ela é comparada com uma prisão, ora com um manicômio.

Inicialmente, o narrador informa os antecedentes históricos do prédio, sugerindo um parentesco com a loucura de seu idealizador: construído por um sujeito que enriqueceu através do roubo e do assassinato e acabou louco, com mania de perseguição dos homens que havia matado. A estrutura escolar é comparada com uma prisão. Além da escola como representação de um cárcere, pode-se associar o ambiente escolar a um cenário de horrores onde o diretor grita com os professores, o fantasmagórico bedel apanha da mulher e teme os fantasmas, e a maior parte dos professores não consegue se comunicar com os alunos, vivendo um mundo à parte.

A subjetividade na descrição exterior da fachada do prédio escolar pode ser percebida no uso dos adjetivos “medonha” e “assustadora” e nos comentários do narrador, que produzem uma imagem sinistra do lugar. Pela altura do solo – dois metros – e pelo tamanho das janelas – cinqüenta por cinqüenta -, pode-se deduzir que o lugar é pouco iluminado e sem comunicação com o mundo exterior:

Enquanto guardava no bolso o pedaço de arame, observei a fachada cinzenta, medonha, assustadora do Ginásio Ervalense. Acho mesmo que se trata de um prédio único no mundo. Foi construído integralmente com pedras de alicerce. Do alicerce ao telhado. Se um dia cair uma bomba atômica em Erval Seco, apenas ele restará de pé. A mais de dois metros do solo ficam as janelas. Se é que se pode chamar de janelas àqueles buraquinhos de cinqüenta por cinqüenta.

Este prédio horrendo, que visto do alto deve se assemelhar a uma gigantesca caixa de sapatos, foi erguido há mais de cinqüenta anos por um sujeito com mania de perseguição. (CAZARRÉ, 1986, p. 24)

A representação da escola como prisão pode ser visualizada tanto pela sua arquitetura, quanto pela durabilidade do material utilizado em sua construção, que proporcionam uma segurança total. É a própria voz

do narrador que estabelece semelhanças explícitas entre esse ginásio e uma cadeia¹²:

Se um dia o crime chegar a este vilarejo, o crime verdadeiro e bárbaro que campeia pelas grandes cidades, pensei com meus botões, e Erval Seco precisar de uma cadeia, uma cadeia de verdade, não será preciso construí-la. Já existe isso aqui. (CAZARRÉ, 1986, p. 24)

Convém ressaltar que todas as portas das salas de aula possuem vigia envidraçada, exceto a porta da sala do diretor. Tal vigia parece significar o controle sobre professores e alunos. Existem apenas dois portões na escola: o de entrada, que é trancado por sete cadeados, cuja chave fica sob a responsabilidade do bedel, e outro, que dá saída para o pátio. A representação da escola como prisão e do bedel como carcereiro é reiterada no trancamento reforçado da porta: “Pude então observar a porta. Estava trancada por sete cadeados. Por quê? Será que o diretor temia que os alunos fugissem no meio das aulas? Mas por que sete cadeados? Um só não bastava?”. (CAZARRÉ, 1986, p. 36)

Tanto o interior como e exterior da escola são descritos como um cenário horripilante. As impressões do narrador sugerem, após observar o discurso e o comportamento de alguns membros escolares, a idéia de manicômio:

Decididamente, minha primeira investigação não estava andando bem. Falara com quatro pessoas – o diretor, o bedel, dois professores – e não podia afirmar com certeza quem era o mais destrambelhado. Será que, por engano, não entrei num manicômio?. (CAZARRÉ, 1986, p. 51-52)

¹² Sobre as relações entre a prisão, o hospício e a escola, consultar: Foucault (1977) e Goffman (1974).

Ainda que a representação da escola pública, no texto, seja completamente negativa, o final da história procura matizar um pouco essa imagem, com a efetivação de algumas mudanças. Com a saída do diretor autoritário, o corpo docente indica a professora de Português como diretora substituta, a qual toma a decisão de “convocar um mutirão para o alargamento das janelas do prédio” (CAZARRÉ, 1986, p. 82). Antes de a medida se efetuar, entretanto, ela consegue a doação de outro prédio. A transferência do ginásio não é mostrada como a mudança ideal porque também é “bastante velho”, mas é possível:

Neste ano, muita coisa mudou em Erval Seco. A começar pelo Ginásio. Ele foi transferido daquele casarão macabro para outro, de um homem que se mudou para Pelotas depois de ter ganhado sozinho na Loto. Este outro prédio também é bastante velho, mas é incomparavelmente melhor do que o antigo que, aliás, dentro em breve, deverá ser transformado em museu. (CAZARRÉ, 1986, p. 81)

Ao colocar seu detetive para atuar no ambiente escolar, Lourenço Cazarré, além de aproximar-se do universo do jovem leitor, mostra as contradições e aos absurdos presentes no sistema de ensino público brasileiro, denunciando a falência dessa instituição. A narrativa consegue, ainda, romper com uma visão idealizada da instituição escolar por meio do tratamento humorístico e do *nonsense*.

Já a representação da instituição escolar em *Redações perigosas II: a fome* dicotomiza-se entre uma visão acentuadamente negativa da escola pública e uma positiva da escola particular. Convém assinalar que a situação precária da educação pública já está contextualizada na obra anterior da autora – *Redações perigosas* –, cuja narrativa é datada de agosto de 1991, tendo como cenário uma Escola Técnica freqüentada por um alunato proveniente das classes trabalhadoras. No referido texto, há

inúmeras menções feitas às péssimas condições físicas em que se encontra a escola pública brasileira, como, por exemplo, o trecho a seguir que evidencia sua degradação:

[...] O armário que me arrumaram (fiquei com pena de atrapalhar a Rosa) estava parecendo meu guarda-roupa: caindo aos pedaços e sem chave. Coloquei as capas nas cadernetas e pedi giz colorido. Alguém riu. Perguntei por apagador. Vários riram. Não me atrevia a falar em retroprojektor. Falta de educação. Não. Não deles, que “riram de nervoso”. Falta de verba na Educação para coisas tão óbvias; era pura falta de educação. Acabei achando giz branco e um pedaço de esponja numa caixa de papelão marca “Progresso”. (ANDRADE, 1993, p. 13-14)

De toda forma, ambas as narrativas tratam de uma temporalidade próxima ao início da década de 1990, porém encenam universos escolares bastante distintos economicamente e vivenciados pela perspectiva da mesma personagem. Observa-se essa diferença e a perplexidade da narradora ao descrever a sala de aula da escola particular:

Coloquei meu material sobre a mesa de fórmica e, enquanto eles se ajeitavam nos lugares, olhei a sala de aula. Lixo para papel, lixo para plástico. Giz? Nem pensar. A lousa era de laminado, acho, e, para escrever, canetas do tipo hidrocor. Minhas mãos estavam salvas. Nada de rachaduras nos cantos dos dedos, unha lascando, aquele risco irritante do giz em contato com a lousa. Um bebedouro na própria sala de aula! Nossa! E eu estava no Brasil! (ANDRADE, 1994, p. 17)

A constatação de que a escola pública está destinada à educação das classes populares e a particular, à formação das futuras elites dirigentes do país (SCHILLING, 1991, p.105-107) não está explícita no texto, mas pode ser deduzida da comparação entre as instituições. Os elogios da narradora não se referem apenas às condições físicas e à organização da

escola particular. A questão da existência de uma biblioteca que funciona, aliada à valorização salarial do professor, também fazem parte do deslumbramento da professora e de sua indignação com o Estado:

Depois de mais alguns detalhes, fomos conhecer a escola. Uma reunião pedagógica já estava acontecendo e ela achou que seria melhor se eu ficasse.

Enquanto andávamos por aquela escola tão limpa, Regina ia falando, apontando, mostrando.

Quase caí dura quando vi a Biblioteca. Simplesmente fantástica! Fui imediatamente apresentada aos bibliotecários, Rui e Alice, que se dispuseram a me atender no que fosse necessário.

Fiquei sem fala quando a Regina me disse quanto um professor ganha por aula. Nem que eu desse quarenta e quatro aulas no Estado ganharia o que essa escola particular iria me pagar por doze aulas! **O que o Estado estava fazendo conosco?**

Não pude responder à minha própria pergunta porque ela entrou na sala dos professores. Armários separados, tudo em ordem, magnífico. Nenhum professor ficava em pé, sem cadeira. (ANDRADE, 1994, p. 14, grifo nosso)

O discurso narrativo responsabiliza o governo pela situação em que se encontra a escola pública e embasa o difícil contexto do professor. O reconhecimento social da professora é conquistado por meio do trabalho em uma escola particular, que proporciona condições adequadas ao trabalho docente. A narradora reforça as qualidades da escola, que são enfatizadas pelo cotejo com a vivência anterior de uma realidade escolar completamente diferente. O tom é de surpresa e de fascinação, revelando ainda uma visão pessimista sobre o futuro da escola pública:

Outros quinhentos. Caderneta preenchida, mapa da escola, plantão de dúvidas para o primeiro bimestre, entre tantas outras coisas que eu, infelizmente, **não veria tão cedo na escola estadual.** (ANDRADE, 1994, p. 17, grifo nosso)

A escola particular é vista, na lente da narradora, como um lugar de harmonia (Cf. SCHILLING, 1991, p.85-142), novidade, retidão, proporcionando prazer e satisfação profissional. O juízo de valor favorável está claramente expresso na narrativa:

Na verdade, estava adorando. Tinha todo aquele clima de coisa nova, tudo certinho. Conversamos um pouco sobre o concurso. Tinha combinado com o Roberto que ninguém poderia saber que eu seria uma leitora crítica. (ANDRADE, 1994, p. 26)

Por fim, excetuando-se as críticas sobre a escola pública, no texto prevalece a visão de uma escola harmônica, com tudo funcionando na mais perfeita ordem. Trata-se de uma representação de escola idealizada porque não há qualquer tipo de problema ou conflito para ser equacionado.

Com poucas vozes dissonantes, a representação positiva da instituição escolar prevalece em *A 8ª série C*. É possível deduzir que se trata de uma escola particular porque quase todos os alunos da turma – com exceção de Márcia, que é sobrinha da professora de Português – pertencem à classe favorecida.

O espaço escolar é muito relevante no texto porque funciona como desencadeador de ações: a formação de turmas, a criação e a montagem de uma peça teatral, a descoberta do primeiro amor, o contato com bons e maus elementos etc. É enfocado como um ponto de encontro onde os estudantes da 8ª série C trocam idéias sobre seus conflitos, expostos por meio do diálogo entre as personagens. Os diálogos acontecem principalmente no intervalo das aulas (no pátio ou no bar defronte ao ginásio), mas também no caminho de volta para casa, nas casas onde se reúnem para estudar em grupo ou para conversar com os pais.

A narrativa começa com o início das aulas e o reencontro da turma conversando sobre as férias. Na conversa é possível perceber, apesar das

reclamações, o gosto pelo lugar: “- A gente fala mal da escola, dos professores, mas a gente fala por falar, mas que é gostoso estar aqui, é. Sinto falta da nossa turminha nas férias.” (MOTT, 1987, p. 8) O sinal da campanha chamando para as aulas é motivo de aborrecimentos por interromper o papo, no entanto, há também a voz daqueles que defendem o estudo: “- Escutem aqui, por que vocês vêm na escola se não querem estudar? Mal a campanha dá o sinal já reclama (sic) da pobre.” (MOTT, 1987, p. 10)

Vale ressaltar que, se por um lado, aparecem algumas vozes que tecem críticas à escola, aos seus métodos de ensino e à avaliação, por outro lado, esses alunos acabam tornando-se exemplos de comportamentos desviados que precisam ser corrigidos, como é o caso de Júlio e de Gaby.

Além do sistema de notas, Júlio questiona a utilidade da escola no capítulo VIII, quando os alunos estão comentando a respeito da mensagem do livro recomendado para leitura pela professora de Português. Ao contrário daqueles que acham que é necessário estudar para ser alguém na vida, Júlio discorda dessa idéia, mostrando que o próprio pai tornou-se alguém sem a escola:

- O que você pretende ser na vida? Sem estudos a gente fica burro, né?
- É, assim fala o velho, mas eu descobri o boletim dele, sabe? E as notas eram pra baixo, assim!
- Boletim?
- Sim, não era caderneta não, na pré-história, boletim, um cartão dobrado no meio com as notas. Com comportamento 5 – sofrível. Notas 5,4... o velho não era o herói como ele pinta o quadro, não! Pinta brava, isso sim. E sabe, agora ele é uma enciclopédia, tudo o que eu pergunto o cara sabe, até datas. Tudinho. Não sei como ele conseguiu tanta sabedoria.
- Eu tou sempre dizendo, ninguém acredita, na escola a gente não aprende nada.
- Então onde aprende? Conta.
- Com a vida. (MOTT, 1987, p. 68)

Mas, no final, é a própria atividade escolar de leitura e a troca de idéias com colegas, professores e familiares que auxiliaram Júlio na resolução de seu conflito. A modernidade dessa escola, portanto, está no fato de ela estar promovendo atividades que ensinam a viver melhor. Na fala de um aluno, coloca-se a necessidade de a escola promover mais atividades desse tipo:

- O assunto é bacana, interessante, vocês não acham que na escola era preciso que a gente tivesse mais aulas assim? Meu pai outro dia disse – ele é diretor de ginásio – que nós precisamos muito de aprender a viver, que viver é natural, a gente aprende vivendo mas que nós deveríamos ter mais informações sobre outros assuntos, daí a gente ia viver melhor.
- Que outros assuntos?
- Não é História nem Geografia, não, ele falava, assim, de relação humana.
- Que matéria é essa? Dá em que série?
- Em nenhuma. É um papo igual ao da escritora. Eu gosto, prestei atenção no que ela disse. (MOTT, 1987, p. 163)

Em um sentido oposto, *A professora de desenho e outras histórias* mostra as muitas chatices e as poucas vantagens da escola. A narrativa começa tematizando o difícil ritual de passagem da vida familiar para a escolar, aos seis anos de idade, em “Elefantes”. Nesse momento, em que o narrador-protagonista evoca seu primeiro dia na escola, ele transita entre o passado da narração e o presente da narrativa, contextualizando uma mudança atual na diminuição etária da entrada da criança na escola:

Meu primeiro dia na escola foi bem ruim. **Hoje** em dia as crianças não sabem direito como é o primeiro dia em que a gente entra na escola. Elas começam muito pequenas, com três anos estão no maternal. Comigo foi diferente. Eu já era meio grande. Tinha seis anos. (COELHO, M., 1995, p. 5, grifo nosso)

Vários fatores colaboram para que essa vivência seja qualificada de “bem ruim”: a recomendação da mãe para não falar palavra feia, o uso de uniforme, o sanduíche com gosto de plástico da lancheira, o recreio sem companhia, a aula sobre elefantes, o aperto para ir ao banheiro, a desatenção da professora com a necessidade do aluno, a obrigatoriedade de sair em fila e, principalmente, o vexame de fazer xixi na classe constroem uma imagem negativa da escola.

Tal visão negativa está presente em outras histórias que compõem essa obra. Contudo, elas não testemunham apenas experiências escolares ruins. Entre as críticas, é possível vislumbrar alguns acontecimentos agradáveis. Se na escola moderna o “bom aluno” era mal visto pelos meninos – inseridos em um universo educacional de valores machistas -, o mesmo não acontece em relação às meninas, porque ele era o único menino que não as desprezava. Ele também era alvo de gozações dos meninos porque não sabia jogar futebol, dado que não aprendera a jogar na outra escola, mas em compensação fora o único menino da escola convidado para a festa de aniversário de Maria Lídia:

Concluí que ser bonzinho às vezes é um ótimo negócio.
E que a gente não precisa ser bom no futebol. As meninas não ligam para isso. Se a gente for legal com elas. (COELHO, M., 1995, p. 21)

Como se trata das memórias de um aluno bem comportado, sem nenhuma dificuldade de aprendizagem escolar, fica evidente que o conflito de Marcelo com a escola não está relacionado com a questão do estudo e sua compreensão:

A escola em geral não era difícil. Bastava estudar um pouco. Matemática é em boa parte questão de treino. Prestar atenção nas aulas também ajuda. E na prova só perguntam o que ensinaram antes.
Nenhum drama. (COELHO, M., 1995, p. 29)

Dessa maneira, apesar de a obra enfatizar uma representação negativa da escola pela ótica do narrador-protagonista, quer ela seja antiquada ou não, pequenas brechas revelam sentimentos de satisfação proporcionados pela vivência escolar. Os dissabores do ex-aluno parecem ter origem, principalmente, nas várias formas pelas quais a criança é desrespeitada pela instituição escolar.

Na representação da escola particular de *Pra você eu conto*, o cotidiano escolar é mostrado de maneira angustiante pela subjetividade do narrador. Não há nenhum atrativo no ensino que possa estimular a aprendizagem, e disso decorre o fracasso escolar de Juca e as angústias. Sua vida resumia-se no colégio, de que não gostava e ao qual chegava sempre de mau humor. O único alento do menino era cultivar sua horta aos domingos:

Não, eu não gostava do colégio. Nas aulas, o tempo não passava nunca. Eu ansiava pelo recreio; e ansiava pelo fim do dia; e ansiava pelo fim-de-semana. No Domingo podia ir para o fundo do quintal e lá ficava, cuidando da horta, e devaneando. (SCLIAR, 1990, p. 4)

A escola aparece como o espaço em que tudo é controlado e a vigilância, contínua e permanente: a entrada dos alunos no colégio é fiscalizada pelo próprio diretor, que anota em sua caderneta o nome de quem chega atrasado. Até as idas dos alunos ao banheiro eram restringidas ao máximo por ordem do diretor. Seu olhar “furibundo” está em todos os lugares do espaço escolar, prolongando-se na pirâmide hierárquica: na sua assistente Palmira, nos professores, na servente e no zelador. Todos cuidam de manter a ordem por meio do poder disciplinar. Trata-se, portanto, de um colégio particular rígido e autoritário, cujo diretor prioriza a ordem e a disciplina em detrimento do conhecimento.

A escola particular e a pública da década de 1990 também são criticadas pela lente da professora em *Que raio de professora sou eu?*.

Embora a protagonista focalize seu trabalho em escola particular, a imagem negativa da escola pública é construída e reiterada por Laura a partir de informações obtidas nos jornais, na televisão e nas conversas. A reação da personagem é de indignação e escandalização: “O que virou a escola pública neste país?? Um horror. Sinônimo de falta de seriedade. Não confiável. Irresponsável. Incompetente. E por aí vai... e vai.” (ABRAMOVICH, 1990, p. 46)

A narradora-protagonista remete-se, com um certo saudosismo, a um passado em que a escola pública teria realizado um excelente desempenho educacional. Revela que toda sua formação foi feita nessa instituição, testemunhando que seu nível de ensino era superior em relação ao presente. Ao estabelecer uma comparação com o período anterior aos anos de 1960, nota-se a avaliação de que a qualidade do ensino público era ainda melhor, embora somente uma parcela elitizada da população tivesse acesso a ele. O excerto a seguir, além de expor essas opiniões pessoais, não deixa dúvidas de que, atualmente, Laura leciona em escolas particulares:

Uma decadência recente. Eu fui aluna de escola pública a vida inteira. Do pré até a universidade. Era bom. Disputado. Não tão bom quanto foi até os anos 60. Aí era o melhor ensino. Só os gênios estudavam em colégio estadual. Os melhores professores trabalhavam em grupo escolar. No tempo em que dei aula pro Estado, o nível era o mesmo da maioria das escolas particulares. (ABRAMOVICH, 1990, p. 46)

O desprestígio da educação no tempo presente é mostrado no estado de deterioração física dos prédios e dos materiais da escola pública: “Os prédios, destruídos. Carteiras, lousas, livros estragados. Tudo ruindo. Por dentro e por fora”. (ABRAMOVICH, 1990, p. 46) Na visão de Laura, a culpa dessa decadência está na omissão do governo que não investe na

educação. A construção de uma imagem negativa do governo, revelada em sua omissão com a educação, aponta para a existência de uma escola pública ineficiente. Dessa maneira, o discurso de Laura contesta e desvaloriza o governo:

É o retrato de um governo que não está nem aí pra educação. Lavam as mãos. Pôncio Pilatos é o santo padroeiro. Não querem nem saber. Educação e saúde viraram negócio. Alto negócio. Cada vez mais rendoso para os proprietários. Cada vez mais explorador pra quem trabalha e pra quem usa. Como qualquer ramo do comércio ou indústria. (ABRAMOVICH, 1990, p. 46)

Não é somente para a desatenção governamental à educação que as críticas de Laura são dirigidas. As escolas particulares também são alvo de reclamações na medida em que o discurso da professora revela o descaso presente nos vários problemas vivenciados nelas: a péssima organização do horário, os baixos salários, a complementação da jornada em outra escola, o despreparo de alguns professores, as dificuldades de relacionamento entre professores, direção, coordenação, alunos e pais etc.

Na convocação dos professores para uma reunião escolar, a expectativa de Laura sobre o assunto a ser discutido mostra que as reivindicações do professorado do ensino privado não são muito diferentes do da rede pública: “o aumento reivindicado, a reorganização do horário das aulas, a falta de material e a substituição do equipamento caindo aos pedaços”. (ABRAMOVICH, 1990, p. 22) A postura autoritária da direção e a desorganização dos professores ficam evidentes nessa reunião, frustrando as expectativas iniciais. Pelo discurso da direção, torna-se visível o conflito de interesses e a preocupação principal da escola particular, que a diferencia substancialmente da pública, ou seja, oferecer um ensino voltado para o vestibular, dado que sua qualidade é avaliada pelo índice de aprovação dos alunos nesse concurso.

Como se pode constatar, somente 10% das narrativas mostram uma visão positiva da escola pública e 20% da escola particular. Se, por um lado, no *corpus* escolhido, parece prevalecer uma visão negativa da instituição escolar – que procura romper com os históricos vínculos entre o gênero e a escola, ao questionar as práticas e os discursos pedagógicos vigentes, tanto no conteúdo quanto nos aspectos formais -, por outro lado, é possível perceber a presença de matizes que, sem efetuar a ruptura, permitem vislumbrar brechas que acenam para contradições existentes nas delicadas relações entre literatura infanto-juvenil e instituição escolar. A interposição de várias nuances parece indicar a impossibilidade de uma ruptura total, fato que implicaria a anulação do pacto, um divórcio que, provavelmente, acarretaria sérias conseqüências para o mercado da literatura infanto-juvenil na escola. O gênero ainda está atrelado às necessidades do mercado escolar e, portanto, paga-lhe um *certo imposto* por sua circulação.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM DOCENTE

A FEMINIZAÇÃO FICCIONAL DO MAGISTÉRIO

[...] Como? A dona Lucinha tem namorado? Isso era impossível. Para nós, ela era apenas a professora. A idéia de que ela tivesse “outra vida”, uma vida fora da classe, era estranha. Como? Ela namora? A gente não queria acreditar, por uma razão muito simples.

Na cabeça da gente, ela só podia gostar é de nós. Não dava para acreditar que ela pudesse gostar de outro cara. Era esquisito pensar que um dia ela deixaria de ser professora, iria casar, ter filhos. E isso seria culpa do Gaspar. A gente percebeu que um dia ela iria largar da gente para casar com ele.

(COELHO, M., 1995, p. 36)

Quem são os(as) professores(as) representados(as) nas obras de literatura infanto-juvenil analisadas? Como são? Como vivem? De onde

vêm? Que lugar ocupam na sociedade? Como ensinam? Como se relacionam com as pessoas e com o mundo ao seu redor? Quais as semelhanças e as diferenças entre eles(as)? O que as narrativas informam, enfim, sobre eles(as)? Quem os(as) representa?

No decorrer das análises das dez narrativas que constituem o *corpus* deste trabalho, procurou-se delinear como a literatura infanto-juvenil constrói a personagem docente, tanto em seu discurso textual, quanto visual, observando como são instituídas determinadas identidades e excluídas outras. Essas identidades, de acordo com Culler (1999), estão articuladas a valores culturais produzidos ou reproduzidos pela literatura. Nesse sentido, ao analisar a construção das identidades no discurso literário, pretende-se verificar, também, em que medida as personagens docentes lutam *contra* ou *agem de acordo* com as normas e as expectativas sociais.

Ao todo, as dez narrativas do *corpus* apresentam 18 professores, sendo 12 personagens femininas – professora de Horizontologia, professora da maleta, professora Maluquinha, Marta, Laura, Rosemeire, Mariângela, Andréia, Lucinha, Nívea (“a Expressinho”), Luísa e Clotildes (“a velha dos gatos”) – e seis masculinos – Thiago, Cardoso, Zerô, Pardal, Takeshi e Farid. Há, ainda, rápidas alusões a outras personagens docentes que, por serem meras figurantes, não serão abordadas neste estudo.

Como se vê, a predominância da representação do gênero feminino no exercício docente converge com a *feminização do magistério* ocorrida a partir da expansão do ensino no Brasil e da criação das primeiras escolas normais para formação docente, iniciada em meados do século XIX, de acordo com os estudos de Louro (2002, p. 448). Nas imagens de docentes encontradas nas séries iniciais, compreendendo desde o maternal até a 4ª série, a diferença quantitativa de gênero fica mais evidente: um professor (Thiago) e seis professoras (Maluquinha, professora das fadinhas, professora da maleta, Mariângela, Andréia e Lucinha).

Tal constatação do mundo ficcional relaciona-se diretamente com o resultado de um recente trabalho acadêmico sobre o gênero dos docentes nas séries iniciais (CARVALHO, 1999), cuja investigação mostra a presença do *cuidado*, articulado culturalmente à feminilidade, fato que dificulta para os homens desenvolverem esse tipo de atitude, no interior do trabalho pedagógico. Segundo Louro (2002, p. 450), trata-se de uma profissão que, além de mal remunerada, foi convertida em uma *extensão da maternidade*, tornando-se, por isso, desqualificada para os homens.¹ Nas narrativas estudadas, ademais de o sexo masculino ser minoria nessa ocupação profissional, destaca-se o fato de o único professor primário estar em trânsito no magistério. Thiago é solteiro, estudante de Direito em São Paulo, está lecionando apenas por um ano no interior, como experiência, e planeja retornar para terminar seu curso na capital (VITÓRIA, 1995).

Para as séries posteriores, os docentes ficcionais encontram-se distribuídos nas seguintes disciplinas: três de Português – duas mulheres (Nívea e Luísa) e um homem (Cardoso) –; três de História (Marta, Laura e Rosemeire); uma de Música (Clotildes); dois de Matemática (Zerô e Pardal) e dois de Ciências (Farid e Takeshi). Desse modo, esses dados revelam também o predomínio da escolha feminina para a área de humanas e masculina para a área de exatas e biológicas nas narrativas, excetuando Cardoso que leciona Língua Portuguesa. Todavia, as representações desses professores de Matemática e de Ciências são

¹ Para uma maior compreensão da *feminização do magistério*, a autora vincula a hipótese desse fato ao processo de urbanização e industrialização, que ampliou o mercado de trabalho para os homens, articulado ao poder do Estado exercido sobre a profissão: “O processo de ‘feminização do magistério’ também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência - a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais dos mestres, horários, livros e salários - ou, como um processo paralelo à perda da autonomia que passam a sofrer as novas agentes do ensino. É importante, no entanto, evitar aqui uma interpretação de causalidade direta e única que leve a pensar que a perda dessa autonomia ocorre simplesmente porque as mulheres assumem o magistério; talvez seja mais adequado entender que para tanto se articularam múltiplos fatores”. (LOURO, 2002, p. 450-451).

geralmente carregadas de estereótipos, com o intuito de produzir humor, são homens caricaturizados como seres estranhos e excêntricos.²

Em *O mistério da obra-prima*, o narrador constrói duas personagens docentes masculinas, exagerando as características ridículas ao parodiar os estereótipos veiculados pelos meios de comunicação de massa: o cientista maluco e o lutador oriental. As descrições são feitas com muito humor, fugindo à objetividade própria dos narradores de determinados romances policiais.

Pardal, o professor de Matemática, é casado e sem filhos, exposto como um sujeito distraído, louco, pensativo e “metido a inventor”. O nome Pardal é bastante sugestivo porque remete a uma famosa personagem de história em quadrinhos, criada por Walt Disney, que também é inventor e, possivelmente, tenha inspirado a criação desse professor. A observação do narrador ridiculariza o aspecto físico do professor, deixando transparecer sua simplicidade e pobreza pelos trajés descritos:

[...] Observei mais calmamente o professor. É um homem de estatura média, mais pra gordo do que pra magro. Nos pés, usava tênis, com as biqueiras destroçadas; nas pernas, uma calça de brim, com remendos de couro cru nos fundilhos; no peito, envergava uma camisa de lã, riscada de preto e vermelho; no nariz, uns óculos de armação pesada, escura. Pelos cabelos, cinzentos, calculei que devia estar por volta dos cinqüenta anos. (CAZARRÉ, 1986, p. 42-44)

A ilustração de Cláudio Tucci (CAZARRÉ, 1986, p. 23) antecipa ao leitor a imagem do professor Pardal como um ser lunático e misterioso [Figura 1], e o desenho de Paulo Tenente (CAZARRÉ, 1991, p. 37) reforça os traços caricaturais do texto [Figura 2].

² O estudo de Wortmann (2002, p. 19-46) sobre as representações de professores de Ciências e cientistas em doze obras de literatura infanto-juvenil traz conclusões semelhantes.



Figura 1: Cláudio Tucci
Ilustração para *O mistério da obra-prima*, p. 23.

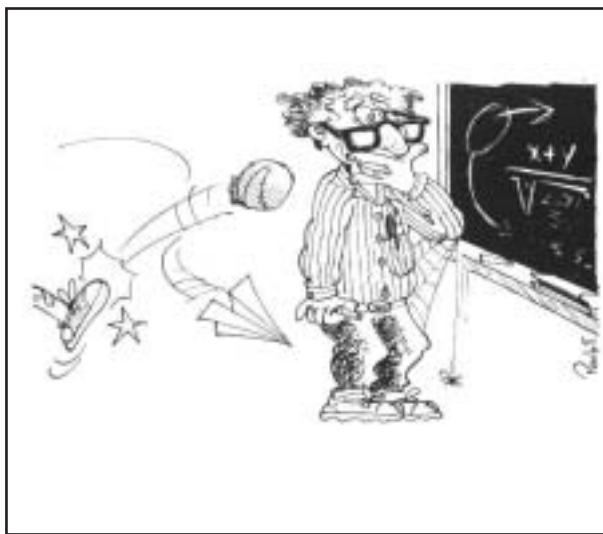


Figura 2: Paulo Tenente
Ilustração para *O mistério da obra-prima*, p. 37.

Takeshi, o professor de Ciências, é casado com a filha de um fazendeiro rico, motociclista, ex-campeão de judô ou caratê, tem estatura baixa, físico atlético, cabelos pretos e espetados. Apresenta um comportamento excêntrico ao treinar com vacas na fazenda do sogro. Em sala de aula, sua postura causa estranhamento no narrador:

Levei a mão à testa. Não, eu não estava com febre. Mas talvez estivesse delirando. Não, ele não estava pensando como o professor Pardal, nem enleado pela música. Apenas tinha as mãos espalmadas no chão e mantinha as duas pernas bem erguidas, afastadas, fazendo um X perfeito. (CAZARRÉ, 1986, p. 52)

Essa passagem transcrita é ilustrada por Cláudio Tucci (CAZARRÉ, 1986, p.27) [Figura 3], enquanto Paulo Tenente (CAZARRÉ, 1991, p.79) opta pela representação do episódio final, em que o professor pilota sua motocicleta de 1000cc e as folhas do discurso do diretor voam do capacete [Figura 4].



Figura 3: Cláudio Tucci
Ilustração para *O mistério da obra-prima*, p. 27.



Figura 4: Paulo Tenente
Ilustração para *O mistério da obra-prima*, p. 79.

Outro professor exótico dessa mesma disciplina é retratado no último episódio de *A professora de desenho e outras histórias*, intitulado “O professor de ciências”. Farid, professor de Ciências da 7^a série, é caracterizado na narrativa como bom, calmo, inabalável e impiedoso: “O professor Farid não tinha muita piedade. Quando achava que devia dizer as coisas, ele dizia. E depois continuava a aula. Como se nada tivesse acontecido” (COELHO, M., 1995, p. 41). As lembranças do narrador selecionam algumas situações ridículas que envolvem as aulas desse professor.

Na ilustração de Luiz Maia, a imagem do professor Farid está circunscrita por formas geométricas que parecem um púlpito (COELHO, M., 1995, p. 38). A expressão fisionômica do rosto revela serenidade e circunspeção. Toda seriedade do retrato, entretanto, é quebrada pelo gesto da mão direita enfiada na camisa, que parece aludir a uma iconografia de Napoleão Bonaparte, muito divulgada pela imprensa e pelos meios de comunicação, e ao estereótipo do “maluco” como alguém que se julga

uma outra pessoa. O uso do estereótipo, nesse caso, parece uma estratégia para ridicularizar o professor de Ciências. A figura do professor, toda geometrizada, confere-lhe um ar de cientista, de guardião da cultura; acima e abaixo, há muitos desenhos de tartarugas [Figura 5].

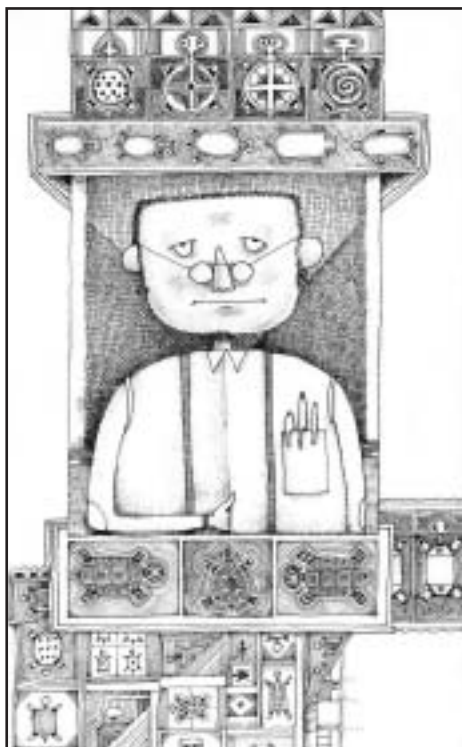


Figura 5: Luiz Maia

Ilustração para *A professora de desenho e outras histórias*, p. 38.

Na galeria de docentes de *A 8ª. Série C*, dois professores destacam-se por características opostas: Cardoso (Português) pela simpatia e Zerô (Matemática) pelo autoritarismo. Não há descrições físicas, nem ilustrações de ambos. Na apresentação do narrador, nota-se a cumplicidade e o companheirismo do professor Cardoso com os estudantes, além de uma postura educacional inovadora:

Esse é o professor de Português, um dos mais queridos da escola, companheiro dos estudantes. Sempre para a frente, com inovações, disposto a ajudar um aluno, a dar uma explicação extra, não se esquivava a consultas fora de hora. Enfim, um amigo. (MOTT, 1987, p. 33)

A excentricidade, no entanto, está presente apenas na rigidez extrema do professor de Matemática. Zerô, sem tolerar brincadeiras, pontual, severo e punitivo, é o mais temido, e sua matéria, a mais odiada pelos alunos.³ Pela explicação do narrador, sabe-se a origem do apelido:

O Zerô, com ele ninguém brinca não, anda sempre com cara amarrada, mal diz bom-dia, não sorri, não admite uma brincadeira nem interrupções. Vai dando aula e se alguma mosca zumbe ele dá zero para a classe inteira, daí seu apelido: Zerô. (MOTT, 1987, p. 71)

Em suma, os professores são delineados por traços exteriores, caricaturais, vistos pela focalização do narrador ou pelos comentários de outras personagens, não tendo o leitor acesso às suas interioridades. Trata-se de personagens secundárias, sem profundidade psicológica, que não sofrem nenhum tipo de mudança do início ao final da narrativa.⁴

E, como são construídas as professoras? Há uma pluralidade de imagens das professoras ou uma definição dominante que aponta para exclusões? Quais são as ausências?

³Esta análise discorda da posição de Felicíssimo que, aparentemente sem perceber os descuidos da autora nas caracterizações contraditórias da personagem, considera o professor Zerô entre aqueles educadores que têm uma imagem mais humanizada: “nem tão idealistas, nem tão carrascos; nem tão potentes, nem tão impotentes. São peculiares, próximos da realidade, menos estereotipados, uma vez que seres com qualidades e defeitos.” (FELICÍSSIMO, 1992. p. 55)

⁴Na concepção de Forster, esse tipo de personagem seria classificada de “plana” (*flat characters*) porque seu espírito não se altera, ou seja, ela não se transforma com as circunstâncias. (CANDIDO, 1970, p. 51- 80)

Se, por um lado, o discurso textual nem sempre descreve as características físicas das professoras, possibilitando uma participação maior do leitor para completar essa lacuna, por outro, o discurso visual é pleno de caracterizações dessas personagens. Em 50% das narrativas analisadas, inclusive, essas imagens já estão presentes desde a capa do livro, ou seja, antes mesmo de o leitor iniciar a leitura do texto. Maluquinha, Laura e Rosemeire figuram com exclusividade nas capas, enquanto Clotildes e Luísa dividem espaço com outras personagens.

A protagonista de *Uma professora muito maluquinha* é destacada e apresentada desde o título e a capa do livro (PINTO, 1995), que sugerem para o leitor uma professora fora dos parâmetros convencionais. O artigo indefinido feminino “uma”, seguido do substantivo “professora”, não identifica quem é a personagem, apenas o sexo. O advérbio “muito” indica a intensidade do adjetivo “maluquinha”, que qualifica essa personagem no diminutivo para direcionar uma interpretação positiva e não pejorativa do valor social que envolve essa palavra. A ilustração da Professora Maluquinha representa uma moça jovem, graciosa, de pele clara e rosada, maquiada de batom vermelho e sombra azul. Sua expressão é de muita alegria: ao mesmo tempo que sorri, mostra a língua e pisca o olho, num gesto de quem busca a cumplicidade do leitor. Seus cabelos negros estão soltos ao vento e trazem um lápis vermelho enrolado em um dos cachos; sobre a cabeça usa um chapéu preto com a inicial N – provavelmente de Napoleão Bonaparte – que está sendo segurado pela sua mão esquerda, indicando o movimento do vento. Está vestindo uma elegante casaca vermelha com mangas largas, dobradas no punho com um contorno branco; a camisa de baixo é listrada de azul e branco. Sua mão direita está colocada sob a casaca – num gesto que lembra Napoleão Bonaparte e todos os “malucos” que se julgaram ser ele – segurando uma lista de chamada. A construção da figura excêntrica da professora na capa procura



Figura 6: Ziraldo
Ilustração para *Uma professora muito maluquinha*, capa

atrair o leitor pela simpatia e alegria transmitidas, convidando-o para a leitura de um livro que promete diversão [Figura 6].

Na primeira capa de *Que raio de professora sou eu?*, ilustrada por Célia Eid (ABRAMOVICH, 1990), a imagem de uma mulher moderna e sensual representa uma professora diferente dos padrões convencionais: cabelos curtíssimos, óculos retangulares, corpo avantajado, ombros largos, vestido verde de alças, colado no corpo, decotado no busto, de comprimento acima dos joelhos e sapatos vermelhos. Encontra-se sentada, com as pernas cruzadas, em uma moldura quadrangular de traçados pretos e contornos brancos, com um fundo colorido e quadriculado. Três colagens de gravuras estão sobrepostas à sua figura: na de cima, uma princesa sendo beijada por um príncipe, observada do alto pela rainha malvada; na gravura abaixo, a Branca de Neve e os Sete anões e, no meio, sob as duas, a de uma revista. É muito curiosa a

representação da moderna professora ao lado de contos de fadas que, talvez, estejam acenando para a projeção dos desejos íntimos da personagem [Figura 7]. A segunda capa, também ilustrada por Célia Eid (ABRAMOVICH, 1997), mantém as mesmas características da personagem Laura, alterando apenas o traje – o novo vestuário deixa ela com uma postura mais comportada e menos sensual – e substituindo as revistas por dois cadernos [Figura 8].



Figura 7: Célia Eid
Ilustração para *Que raio de professora sou eu?*, capa



Figura 8: Célia Eid
Ilustração para *Que raio de professora sou eu?*, capa

A personagem Laura, 33 anos, trabalha em escolas particulares, é desquitada, e sua vida pessoal é construído por ela mesma. A personagem é multifacetado. Seus apontamentos são: desafiador, desafogar, reelaborar e compreender os

e desgostos, euforias e desânimos, simpatias e aversões, vitórias e derrotas, erros e acertos, atitudes democráticas e autoritárias, papéis de vítima/oprimido e carrasco/opressor, entre outros, em sua existência como mulher, professora, enfim, ser no mundo. Trata-se, então, de uma personagem questionadora, complexa, aberta, “buscante”⁵, cuja caracterização ambígua consegue escapar da construção idealista e maniqueísta muito presente no gênero infanto-juvenil.

Em *Redações perigosas II: a fome*, o próprio título indica a existência e a continuidade de uma obra anterior a essa, pois repete o nome, com a diferença de que acrescenta o “II” e a temática “a fome”. A ilustração da capa, feita por Negreiros (ANDRADE, 1994), traz alguns indícios da história que será narrada, reforçando clichês e estereótipos herdados da cultura de massa: a presença reiterativa da personagem Rosemeire, já conhecida da obra anterior, com expressão assustada e olhar desconfiado, num ambiente iluminado à luz de vela e sombra projetada na parede, criando um clima de mistério. Ela é jovem, loira, cabelos curtos, usa guarda-pó azul e carrega um livro nos braços. O uso do guarda-pó esconde o corpo da professora, conferindo-lhe uma postura discreta e recatada. Às indicações de suspense na ilustração, acrescentam-se ícones que apontam para uma problemática social na ordem do dia, principalmente a botina velha no prato vazio, que parece simbolizar a fome na mesa do brasileiro [Figura 9].

⁵ “Uma personagem poderá se apresentar fragmentariamente porque representa a crise de identidade, a busca de um novo papel social ou o desconcerto diante de valores velhos e novos que lhe parecem igualmente válidos.” (KHÉDE, 1986, p. 57)



Figura 9: Negreiros
Ilustração para *Redações perigosas II: a fome*, capa

Rosemeire é solteira, 27 anos, oriunda do interior paulista, mora sozinha em um apartamento alugado na cidade de São Paulo, professora de História que sobrevive com o salário baixo dos trabalhos temporários e que, apesar de enfrentar inúmeras dificuldades para sobreviver, revela-se, sobretudo, bem-humorada. A personagem-protagonista é caracterizada como um ser íntegro, coerente e delimitado. Em nenhum momento, somos surpreendidos pela personagem, suas atitudes são previsíveis. Embora não apresente ambigüidade, defeito ou transformação, a personagem não chega a tornar-se aborrecedora porque tem uma certa comicidade em seu modo de ser e agir.

Luísa e Clotildes encontram-se na capa da 3ª edição de *O mistério da obra-prima* (1991), ilustrada por Paulo Tenente, que altera o desenho, as cores e o estilo, mudando o tom e o enfoque da recepção da capa da primeira edição. As cores frias utilizadas para compor uma atmosfera sombria [Figura 10] são substituídas por cores vivas e chamativas: a

moldura vermelha contrasta com o amarelo ao fundo [Figura 11]. Como se observa na primeira capa (1986), de Rogério Borges, a famosa tríade do romance policial, detetive-vítima-criminoso, está presente e indica – reforçando o título – que a temática predominante é a de mistério ou policial. Já na segunda capa (1991), todas as personagens, desenhadas com traços caricaturais, são apresentadas de imediato ao leitor, enfatizando o aspecto cômico que poderá ser confirmado na história.



Figura 10: Rogério Borges
Ilustração para *O mistério da obra-prima*,



Figura 11: Paulo Tenente
Ilustração para *O mistério da obra-prima*, capa

E, finalmente, a ilustração de Ricardo Azevedo para a terceira capa (1999) está focalizada no centro da palma da mão, onde está sendo mostrada a um jovem [Figura 12]. É uma ilustração que acompanha o texto

diferente da beleza padronizada na cultura ocidental [Figura 13], e na descrição do narrador adulto que recorda suas experiências no colégio quando adolescente:

Não era bonita. Isso digo agora, que o tempo passou e meus olhos perderam a capacidade de mirar com encanto e fascínio o mundo, agora que a realidade, tantas vezes frustrante, a mim se impôs: não, não era bonita. Os traços eram marcados demais; a boca um pouco grande. Tinha sardas – e era ruiva. [...]. (SCLIAR, 1990, p. 6)



Figura 12: Ricardo Azevedo
Ilustração para *Pra você eu conto*, capa



Figura 13: Ricardo Azevedo
Ilustração para *Pra você eu conto*, p. 20.

Em geral, nota-se, por meio das ilustrações – tanto das capas como as que acompanham os textos verbais –, que a maior parte das professoras, assim como dos professores, é branca. Só não é possível saber a etnia da professora da maleta, de Mariângela e dos professores da 8ª série C porque não há descrições textuais nem ilustrações dessas

características. Então, nesses casos, fica por conta exclusiva do leitor imaginar a representação de cada personagem.

Com exceção de Clotildes, a professora de Música, que é idosa, meio surda, viúva solitária, conhecida como “a velha dos gatos” (CAZARRÉ, 1986, p. 49), todas as professoras são jovens. Jovens e solteiras. Não há quaisquer referências, no texto, de que sejam casadas; ao contrário, a maior parte é explicitamente solteira. Laura é desquitada, mas sem filhos (ABRAMOVICH, 1990), e somente Nívea apresenta-se grávida no início do ano letivo (MOTT, 1987). Segundo Louro, o exercício docente feminino aliou-se, sobretudo, às *solteironas e viúvas*, que teriam a oportunidade de se *casar com a profissão* e cuidar dos *alunos como filhos espirituais*, devendo abandonar essa ocupação “sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe” (2002, p. 453). Em contrapartida, as docentes de papel não manifestam interesses em permutar a saída do magistério com o casamento, pois elas conciliam o namoro com a profissão, embora esse assunto seja tematizado como especulação no momento de a professora Lucinha apresentar o namorado aos alunos, que sentem medo de serem trocados, devido à possibilidade do casamento e da maternidade e, como reação vingativa, ridicularizam a figura dele (COELHO, M., 1995, p. 33-37); e, ainda, como concretização do fato, quando Maluquinha abandona seus alunos para fugir com o namorado (PINTO, 1995, p. 108). É preciso registrar também que essas representações rompem com a associação da professora “à imagem da mulher pouco graciosa, da solteirona retraída” (LOURO, 2002, p. 464).

Observa-se que as representações dominantes das professoras são brancas, jovens, solteiras e heterossexuais. Dessa forma, algumas lacunas significativas precisam ser mencionadas. Não há professoras negras, índias, orientais, homossexuais, portadoras de deficiências físicas ou visuais. A obesidade aparece em três personagens professoras, mas com conotações

diferentes. No caso da professora da maleta, o sentido de *gorducha* é utilizado positivamente, possibilitando a simpatia do leitor pela personagem, porque está associado à apresentação conjunta com a sua maleta, repleta de pacotes multicores, que simboliza a alegria de ensinar: “Professora era gorducha: a maleta também”(NUNES, 1978, p. 37). No segundo caso, entretanto, a conotação negativa, dada tanto pelo narrador quanto pelo ilustrador, procura criar uma antipatia do leitor com a personagem: “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” (COELHO, M., 1995, p. 11). O ilustrador Luiz Maia (COELHO, M., 1995, p. 10) reproduz essa descrição da personagem Marisa acrescentando-lhe detalhes ridículos e o gesto de puxar as orelhas do aluno [Figura 14].



Figura 14: Luiz Maia
Ilustrações para *A professora de desenho e outras histórias*, p. 10.

E, por último, chama a atenção a maneira preconceituosa como a aluna Gabriela refere-se à sua professora de História, responsabilizando-a por suas notas baixas: “a professora de História, complexada, a espalhar pela classe suas gorduras, esbarrando em tudo, como uma baleia espadanando água. Se fizesse plástica, podia tirar dois quilos de banha de cada lateral...” (MOTT, 1987, p. 84). Essas duas formas de abordagem da personagem obesa contribuem para aprofundar sua exclusão no espaço da literatura, instituindo significados pejorativos.

Mas de onde vêm e em que cidades atuam esses docentes? Da origem geográfica, sabe-se que Rosemeire é de uma cidade do interior de São Paulo, mas leciona na capital paulista; dos professores da 8ª série C informa-se que trabalham em uma escola paulistana; Laura veio de Barueri, mas não consta o nome da cidade em que se encontra, e professor Thiago, assim como Mariângela, leciona no interior paulista, sendo que ele estuda e reside em São Paulo. Pode-se deduzir, ainda, que as histórias narradas por Marcelo passam-se em São Paulo, de acordo com a dedicatória do livro de fábulas e com a autobiografia de Coelho. O Rio Grande do Sul aparece em duas narrativas gaúchas: o corpo docente de *O mistério da obra-prima* está locado em Erval Seco, cidade do interior do Rio Grande do Sul, e Marta, de *Pra você eu conto*, atua na capital, Porto Alegre. A professora da maleta leciona numa escola de periferia da cidade do Rio de Janeiro. O espaço da imaginação do leitor, entretanto, está assegurado na indefinição geográfica, tanto de Maluquinha, que mora e trabalha em uma cidadezinha do interior, cujo nome não é mencionado, quanto da professora de Horizontologia, que inicialmente dá aula em residência localizada na Via Láctea e, posteriormente, no espaço infinito do horizonte.

Percebe-se, então, que os lugares são diversos: campo, interior e metrópole, mas a localização deles está circunscrita às regiões Sul e Sudeste, fato que coincide com a origem geográfica dos autores das respectivas

obras. Em outras palavras, há uma grande lacuna sobre a maioria das cidades, estados e regiões brasileiras, instituindo a hegemonia da territorialização escolar paulistana – correspondente a 50% das narrativas analisadas – e das regiões Sul-Sudeste, que concentram a riqueza econômica e as maiores taxas de escolarização em nosso país.

A (DES) VALORIZAÇÃO SOCIAL DO (A) PROFESSOR (A)

Se este sufoco financeiro continuar, vou ter que pensar em outras soluções. Fora as aulas. Fazer bolos e tortas pra fora? Pra festas, noivados, primeira comunhão... Sou boa nisto! Tenho receitas incríveis! O que faço como curtição, como *relax*, transformo em ofício. Tenho mais esta. Quem sabe dá pra entrar algum e aliviar a barra? Tipo não ficar juntando moedinhas pra pagar o condomínio. Jesus! Onde chegamos??? Cozinha noturna com diploma universitário... (ABRAMOVICH, 1990, p. 75-76)

A identidade cultural de classe do magistério é problematizada e exposta na situação econômica precária das professoras em quatro das dez obras analisadas (ALMEIDA, 1997; SCLIAR, 1990; ABRAMOVICH, 1990; ANDRADE, 1994). Três das outras obras trazem alguns índices a partir dos quais é possível deduzir a classe a que pertence a categoria do magistério (NUNES, 1978; CAZARRÉ, 1986; PINTO, 1995) e as três obras restantes não fazem menção a essa questão (MOTT, 1987; COELHO, M., 1995; VITÓRIA, 1995). Com efeito, as representações da professora na literatura infanto-juvenil brasileira do final do século XX aproximam-se das observadas por Zilberman na literatura adulta, em que, conforme a autora, “a ambigüidade e a ubiqüidade parecem pertencer fisiologicamente à figura do professor” (2001, p. 121). Destaca-se o fato de que nenhuma referência à questão econômica é feita em relação ao universo masculino docente.

Algumas narrativas trazem à tona o estado de penúria em que se encontra o magistério, ao mostrarem a miserabilidade das condições de existência das docentes e, com isso, o desprestígio social da profissão. O salário das professoras não é visto como um complemento do salário do homem como em tempos passados (LOURO, 2002, p. 453), já que duas delas são órfãs e responsáveis pelo sustento da mãe doente, enquanto outras moram sozinhas e são independentes.

As dificuldades econômicas da professora de Horizontologia para prover a família, a longa jornada de trabalho e o baixo salário são ressaltados pelo narrador: “Ela passava o dia dando lições para sustentar a mãe, uma fada velhinha, que já não podia trabalhar nem fazer mágicas. Ganhava vinte estrelinhas por aula e não tinha tempo para passeios” (ALMEIDA, 1997, p. 20). Apesar de o leitor não saber o valor desse dinheiro, se comparar o pagamento da professora com o salário mensal das fadas conselheiras, que ganhavam duzentas mil estrelinhas por um “emprego fácil” (e calcular que se a professora ministrava quarenta horas-aula por mês ela vai receber apenas oitocentas estrelinhas!), pode deduzir que a profissão do magistério também é desvalorizada no mundo das fadas. A origem humilde da professora também é mostrada: “A Professora, em criança, nunca tivera brinquedos, porque era muito pobre” (ALMEIDA, 1997, p. 20).

Assim como a professora de Horizontologia, as condições materiais de vida da professora Marta são precárias, situação de classe que pode ser percebida em seu local de moradia: uma casinha pequena e apertada (SCLIAR, 1990, p. 17). Também é pobre, solteira, órfã, responsável pelo sustento da mãe, sem amigos, parentes, nem namorado. Mora sozinha com a mãe, que sofrera um derrame cerebral, ficando imobilizada e muda numa cadeira de rodas e que depende do favor da vizinha para sua assistência, enquanto a filha está trabalhando.

Laura, outra personagem professora, ao referir-se à própria família, informa sobre a classe social de onde provém com certo desdém: “família simpática a minha, mas bem da desimportante. Quase insignificante. Sem linhagem. Sem ramificações. Só é conhecida em Barueri. E olhe lá...” (ABRAMOVICH, 1990, p. 8).

Ao reconhecer que sua situação econômica está cada vez pior, Laura comprova a tese da “proletarização da categoria docente” (LOURO, 2002, p. 474) na perda do potencial aquisitivo de seu salário, comparando seu padrão de vida atual, de “agora”, com o de um passado indeterminado, de “antes”: “Esta crise brasileira parece que não tem fim. Nunca trabalhei tanto, tantas horas por dia, tantos dias na semana... E nunca vivi tamanho sufoco [...]” (ABRAMOVICH, 1990, p. 13-14). Além de uma carga horária excessiva, Laura executa alguns trabalhos extras para se sustentar como, por exemplo, aulas particulares, trabalhos de datilografia e de avaliação de livros didáticos de História para uma editora. O discurso de Laura instala algumas imagens em torno do professor como uma pessoa despossuída de condições dignas de vida. O tom da voz narrativa é de indignação, raiva e lamentação:

Fato é que a situação econômica está negra. Negríssima. Não estou dando conta. Trinta e cinco aulas por semana não me sustentam. Não dá pra pagar aluguel, supermercado, feira, transporte, luz, telefone... Imagine cinema, livros, viagem, discos e outras delícias da vida??? Tá difícil. Muito difícil. Equilibrar este orçamento não é saber fazer contas. É cortar. Cortar coisas da vida. Diminuir o importante pra viver. Ficar contente em conseguir sobreviver... Triste. Pobre de mim. Pobre país... (ABRAMOVICH, 1990, p. 43)

Com humor, a protagonista Rosemeire, em algumas passagens do texto, destaca a desvalorização do professor do ensino público, produzida

pelo rebaixamento salarial da categoria e denuncia as péssimas condições materiais da vida desse profissional:

Ainda bem que meu namorado não era exigente... Ou estava realmente resfriado, ou não era chegado a perfumes franceses. E lógico que eu gosto de perfumes finos... Mas de que jeito os compraria? Estava única e simplesmente cheirando a xampu feito em casa e a sabonete de bebê. Alto nível para uma professora em caráter temporário. (ANDRADE, 1994, p. 4)

Rosemeire, desde *Redações perigosas* (1993), encarna a representação do profissional que está ingressando no magistério público. Como se não bastassem as dificuldades próprias do ofício de professor, ela ainda é ACT (admitida em caráter temporário) e precisa pegar as possíveis “sobras” de aulas dos efetivos. A narrativa faz um intertexto com a obra anterior por meio da participação da professora no programa de entrevista na TV *Leo, onze em ponto*, retomando para o leitor a aventura ocorrida. Na entrevista, além de a narrativa deixar evidente que, independente do trabalho desenvolvido pela professora, isso não lhe assegura lugar na escola, ainda expõe as dificuldades da docente para arrumar emprego:

- Vai continuar dando aulas?
- Se eu conseguir pegar...
- Quer dizer que depois de todo aquele “barraco armado”, bancando a detetive, sendo perseguida, você está desempregada? Puxa, que país é esse mesmo? Quem sabe o traficante até tenha fugido e arrumado um emprego, enquanto você...
- Risos nervosos da platéia.
- Você não tem lugar garantido em escola nenhuma?
- Não. - Eu ri. - Sou ACT... Admitida em caráter temporário - expliquei.
- [...]

E a conversa foi rolando. Ele acabou me “pegando” de jeito com o salário quando quis saber quanto ganhava uma professora estadual. Parece que acabei fazendo discurso porque, quando terminei, fui aplaudida de pé. (ANDRADE, 1994, p. 8)

A situação econômica de Rosemeire melhora quando consegue trabalho temporário em uma escola particular. Se bem que ela comente, entusiasticamente, que o valor salarial da jornada de 44 horas aulas na escola pública equivale ao de 12 horas na particular, deixa entrever que, mesmo ganhando melhor, a remuneração talvez ainda não seja suficiente porque o professor continua complementando-a com outras atividades:

Fui apresentada aos professores de História e Geografia. Regina comunicou a eles que eu ficaria no lugar da Patrícia. Senti que um ou outro torceu o nariz. Talvez não gostassem de professores temporários iniciantes. Logo desfiz minha impressão: Olívia, Tarcísio, Sofia, Ernesto, Mônica. Acredite se quiser, em apenas dez minutos descobri que eles também vendiam “sobrevivência”. Olívia me ofereceu queijo do sítio que ela tem. (ANDRADE, 1994, p. 14)

Em outras narrativas, de maneira mais indireta, alguns detalhes ou índices acusam a situação econômica precária das personagens docentes. No posfácio de *Uma professora muito maluquinha*, por exemplo, o autor revela o processo de construção da personagem professora e aproveita ainda para responder as possíveis objeções *das leitoras* (note-se que ele usa a palavra no feminino: será que o leitor empírico previsto é a professora real ou ele considera a mulher mais observadora e detalhista que o homem?) sobre o descompasso entre os figurinos utilizados pela professora nas ilustrações e a classe social a que esta pertence, revelando o baixo salário da professora de primeiras letras do período retratado no texto e suas prováveis aspirações:

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 espiando, comprei figurinos da época, mas as blusas de mangas bufantes, os enchimentos nos ombros, as cinturas apertadinhas, os vastos cabelos e os topetes são todos do Alceu. A professorinha permanece 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. (PINTO, 1995, p. 119, grifo do autor)

No contexto da metrópole paulistana da década de 1990, a situação de vida paupérrima da professora chega a ser equiparada com a de outras categorias com que divide espaço no transporte coletivo, denominado por Rosemeire de “lotação esgotada cabe mais um” (ANDRADE, 1994, p. 22): “Fui de ônibus, pra variar. Uma verdadeira viagem, uma maratona. Alunos, trabalhadores, empregados, metalúrgicos, bêbados, famintos, sonolentos, esquecidos, professores, entre tantos outros anônimos” (ANDRADE, 1994, p. 69). De todas as professoras, a única que tem carro é Luisa, todavia, trata-se de um velho Gordini, com o sugestivo nome de *Arsène Lupin* (CAZARRÉ, 1986, p. 83).

Essas professoras namoram, algumas vezes assistem a filmes no cinema ou na televisão; outras vezes, lêem jornais, revistas, livros didáticos, romances românticos e policiais, história em quadrinhos e literatura infanto-juvenil. Vale a pena destacar que nenhum livro canônico é mencionado em suas leituras.⁶

Quanto à continuação dos estudos, Marta é a única a concretizar tal aperfeiçoamento, porque consegue uma bolsa de estudos na França

⁶ O próximo capítulo abordará a questão da representação das leituras feitas pelas personagens, aprofundando sua discussão em relação às atuais diretrizes pedagógicas.

para continuar sua pesquisa e retorna ao Brasil com proposta de trabalhar em uma faculdade no Rio de Janeiro (SCLIAR, 1990, p. 72), enquanto Laura finaliza suas anotações com a pretensão de freqüentar um curso de especialização em História do Brasil, mas sabe que, para efetivar tal decisão, precisará diminuir para vinte aulas sua carga horária (ABRAMOVICH, 1990, p. 91).

A maior parte das professoras que atuam nas narrativas, ainda que não sejam personagens principais, acaba assumindo um papel fundamental na história por serem importantes referências para seus alunos. Desse modo, apesar de haver desvalorização econômica do magistério, há, em contrapartida, uma valorização da função do docente na vida dos educandos.

A única exceção é ilustrada na narrativa de *O mistério da obra-prima*, porque não ocorre nenhum tipo de valorização dos docentes por parte dos alunos, da comunidade ou da direção escolar. O lugar ocupado pelo professor na sua própria instituição é o da marginalidade social. Em seus discursos, o diretor Sizefredo classifica os professores de “bando de marginais”, “anarquistas”, “desclassificados” e “alienados”, colocando-se sempre em posição de vítima para o delegado, tanto em relação aos professores, quanto ao governo. Observa-se, abaixo, a ênfase nas referências negativas sobre a equipe escolar no ponto de vista do diretor:

- Que tenho eu aqui, sob minhas ordens? Uma velha maluca que cria gatos e só toca músicas fúnebres; um matemático lunático que agora sonha inventar um motor que não precise de nenhum tipo de combustível; um oriental endiabrado que qualquer dia vai morrer ao atropelar um poste. Para completar o quadro, o governo me manda uma mocinha com ar de sonsa que nem mesmo usa sutiã! Culminando, o bedel que apanha da mulher. Isso só para falar no turno da manhã. O senhor conhece os professores da tarde?

Não me deu tempo de responder. Bateu na mesa e continuou, o rosto mais vermelho que caminhão de bombeiros:

- Os caras do governo também estão contra mim. Só me enviam alienados. Todos parecem desejar que eu perca o controle das minhas faculdades mentais. Mas não, isso não vai acontecer. (CAZARRÉ, 1986, p. 64).

As referências negativas a respeito do lugar social ocupado pelo profissional do magistério podem ser percebidas em outros contextos. Em *Que raio de professora sou eu?*, a desvalorização da figura do professor não se limita à miserabilidade econômica da personagem. Ela se configura também em algumas atitudes presentes ao longo da narrativa: na recusa da faxineira em trabalhar para professora, justificando que não recebem o suficiente para pagar-lhe (ABRAMOVICH, 1990, p. 26); no terror causado aos filhos do namorado o fato de ser professora (Ibid., p. 87) e no choro de sua irmã Luísa, quando lhe diz a decisão da filha em prestar vestibular para o curso de Letras, prevendo sua morte na miséria (Ibid., p. 88-89).⁷

A imagem desgastada do professor faz com que Laura questione sua permanência na profissão. Ela culpa o professorado sem seriedade pela desqualificação do magistério, ou seja, veicula imagens de desprestígio da profissão e do profissional da educação:

Escolhi ser professora porque sempre gostei de ensinar. Desde criança. Só pensei nesta profissão. Nunca balancei na vontade e no sonho. Hoje, quando me espanto com quem dá e como se dá aulas, me pergunto se vale a pena continuar neste meu ofício. Que virou tão cansativo, tão desgastante, tão levado de qualquer jeito... Não seria melhor mudar de profissão? Trabalhar ao lado de gente séria num trabalho sério?? E sendo levada mais a sério?? (ABRAMOVICH, 1990, p. 21-22)

⁷ Em *O professor escreve sua história*, o conto de Lígia Marília Fornari também versa sobre a desvalorização desse profissional. A professora é humilhada por um aluno da 6ª série do noturno, *office-boy*, ao mostrar o holerite para justificar aos alunos a greve por melhores salários. (SÃO PAULO, 1997, p. 79-80).

A imagem positiva da professora, no entanto, é resgatada nas vozes de ex-alunos que reconhecem a importância dos ensinamentos da mestra em suas vidas. A valorização do educador assume visibilidade no depoimento de uma ex-aluna:

- Laura, foi você que me ensinou a duvidar. A não acreditar em qualquer livro nem na primeira opinião. A interrogar sempre. Isto me norteia até hoje. Fiquei roxa. E continuei muda.
- E tem mais. Se escolhi História, hoje sei que foi por sua causa. Descobri o mundo. Meu mundo. Só que não vou dar aulas. Quero partir para a pesquisa. Ser historiadora. Queria muito te encontrar, pra te dizer isso tudo. Você foi muito importante pra mim. Mais do que supõe... (ABRAMOVICH, 1990, p. 53)

Também em *Redações perigosas II: a fome*, a construção da personagem-protagonista e de sua trajetória na narrativa procura valorizar a imagem da professora e cativar o leitor, conferindo dignidade ao trabalho docente. É essa anônima professora temporária que vai revelar o heroísmo da personagem. Se, em *Redações Perigosas*, ela leciona enfrentando todas as dificuldades da escola pública somadas ao problema do tráfico de drogas no interior da escola, em *Redações Perigosas II*, a heróica professora, apesar do trabalho temporário de substituição, vai além dos muros escolares para desvendar o problema social da corrupção, inclusive abdicando do amor, ao entregar o próprio namorado à polícia, movida pelo dever moral.

No início do texto, apesar do baixo salário pago pelo Estado e da perda do vínculo empregatício, há alusão sobre a repercussão do trabalho docente, desenvolvido na narrativa antecessora, que aponta para vínculos de afetividade, confiança e proximidade com o aluno, estabelecidos por alguém que sabe escutar, chegando até mesmo a conquistar o respeito dos alunos de outras classes e a tornar-se uma referência positiva para toda a escola:

Passei alguns dias meio que remoendo a falta do Carlos. Acabei por colocar a correspondência em dia. Calcule! Tinha recebido cartas de adolescentes querendo saber da minha vida, me contando seus problemas. Descobri, pelos endereços, que eram alunos lá da escola, mas que freqüentaram outras classes que não as minhas. (ANDRADE, 1994, p. 12)

Nas representações analisadas, outra professora é lembrada por ter sido o primeiro amor do protagonista. *Pra você eu conto* mostra os percalços de um garoto de 14 anos, magro, desengonçado, tímido e aluno bem-comportado que, ao se apaixonar pela nova professora de História, vê sua vida completamente transformada. A vida pacata e rotineira de Juca – que nem sequer conseguia aproximar-se de mulheres – vai ser tumultuada pela descoberta do amor e, progressivamente, no desenrolar dos acontecimentos na narrativa, vai enveredar pelo caminho da transgressão. O leitor acompanha o percurso de transfiguração da personagem, após o contato com o ensino inovador: surge, então, um Juca corajoso, capaz de desafiar as autoridades escolares, enfrentar a família, espionar nazistas em lugar perigoso para conseguir informações e rebelar-se diante da autoridade máxima, Getúlio Vargas, no desfile de Sete de Setembro.

O amor que Juca sente pela professora o acompanhará pela vida toda e tem uma duração alongada na narrativa. A história não se fecha no final, continua na memória do narrador, que não deixa de pensar em Marta, mas agora de uma outra forma, entendendo o significado dela em sua vida. Ela faz parte de sua vida e, portanto, de sua história. Marta representa a negação dos discursos e das práticas violentas dos sistemas autoritários, inaugurando um ensino de História inovador, por meio de práticas democráticas. O seu ensino propiciou a Juca condições para ele participar do processo do fazer, do construir a história:

Sim, continuei pensando em Marta. Houve um momento, aliás, em que o fiz com particular intensidade. Foi em 1954, quando Getúlio Vargas, então Presidente, se suicidou. O fato abalou o país; aqui em Porto Alegre, multidões foram às ruas, depredando e incendiando as sedes dos partidos políticos e dos jornais antigetulistas. Andei pelo centro da cidade, no meio daquela gente, e pensando em Marta, naquilo que ela dizia sobre viver a História. Aliás, na carta que Getúlio deixou há uma frase sobre isso: “saio da vida para entrar na História”, disse ele.

Uma frase que me faz lembrar a Marta. Porque, graças a ela, aprendi a fazer justamente o contrário: saí da História – a História pomposa, a História oficial – para mergulhar na vida. Que, como ela dizia, é, ao fim e ao cabo, toda a História. Que lição, Chico. Que lição. (SCLIAR, 1990, p. 73-74)

Dentre as personagens docentes que lecionam nas séries iniciais, sobressaem, como referências positivas, a professora Maluquinha, pelo apoio afetivo e intelectual aos alunos, e os docentes Mariângela e Thiago, responsáveis pela permanência e conclusão de Juvenal na escola primária.

Uma professora muito maluquinha, ao tematizar recordações escolares, coloca em relevo a figura da professora e de seu importante papel na formação de leitores, eternizada na memória de seus ex-alunos, agora narradores: “Sua presença em nossa memória, ao longo de nossas vidas, ajudou-nos a construir nossa própria felicidade”. (PINTO, 1995, p. 113)

A importância social da professora é enfatizada, ainda, no discurso proferido pela própria Maluquinha – que acrescenta aos sentidos dados por Deus ao homem, um novo sentido dado pela professora: “a capacidade de ler e escrever” – numa reunião escolar. O discurso direto é feito pelo recurso de quatro balões com as frases da professora e uma conclusão final sem o uso do balão:

- 1) O homem nasce com visão, audição, olfato, tato e gustação.

- 2) Mas não nasce completo.
- 3) Falta a ele a capacidade de ler e escrever como quem fala e escuta.
- 4) É a professora que – como um Deus – acrescenta ao homem este **sentido** que o completa!
Tenho dito! (PINTO, 1995, p. 76, grifo do autor)

Botina velha, escritor da classe é dedicada a dois professores que tiveram influência positiva na vida do autor. Jair Vitória, em “Conversa com o autor”, reconhece a importância do professor para incentivar no aluno o gosto pelo estudo e também para despertar vocações. Em seu caso, entretanto, a vocação de ser escritor já era sentida. Tanto a dedicatória aos professores do 3º e 4º ano primário, como o depoimento do autor, procuram conferir uma certa veracidade aos fatos narrados.

Recordação biográfica ou não, na narrativa em questão, dois professores são responsáveis pelo incentivo e pela permanência do protagonista Juvenal no grupo escolar: Mariângela e Tiago. Ambos interferem junto ao pai de Juvenal para que ele consiga concluir o ensino primário (hoje, fundamental).

A professora do terceiro ano primário, Mariângela, valoriza o empenho de Juvenal nos estudos e estimula-o na arte de escrever. Ela, inclusive, incentiva-o a prosseguir os estudos até o grau superior:

Apanhou a cabaça e foi encher de água. Pensou na professora Mariângela. Jóiá de professora que ultimamente tinha passado a chamá-lo de escritor da classe. A primeira vez que ouviu aquilo:

- O Juvenal é o escritor da classe, turma. Tem uma imaginação fecunda que só vendo! Ouçam a narração dele. Eu corrigi, é claro, pois está cheia de erros, mas o que importa é a idéia.

[...]

- Se você pudesse estudar, Juvenal, seria uma ótima coisa na sua vida.

Ele ficou olhando para a professora. O pensamento voou da escola para as roças.

- Se você pudesse ir para uma cidade onde há ginásio, colégio, faculdade. Não só o primário. Isso é muito pouco. (VITÓRIA, 1995, p. 3).

O professor do 4º ano primário é caracterizado pelo incentivo, dedicação e influência para os alunos: “De vez em quando professor Tiago pregava a sua filosofia. Queria que todos continuassem a estudar. Ninguém devia parar. Juvenal ficava pensando! Como iria estudar? Até o primário estava difícil para terminar!” (VITÓRIA, 1995, p. 82). Com relação ao aluno Juvenal, o estímulo extrapola as palavras de ensinamento e manifesta-se no convite para prosseguir os estudos em São Paulo, oferecendo-lhe residência. O discurso do professor oferece expectativas para Juvenal, pressupondo o caminho da escolarização como possibilidade de emancipação e de inserção social do menino. As últimas palavras do mestre procuram motivar o aluno em não desistir da luta pelo estudo, prometendo-lhe a vitória:

- Ele [o pai] não deixa não. Mas quando eu completar dezoito anos, vou embora de casa.

- Vai mesmo. As coisas para você não serão fáceis. Mas se você usar a sua força de vontade ao lado do entusiasmo da luta, um dia vencerá. Isso vai lhe custar muito caro, pelas circunstâncias da sua vida, mas, se você vencer, o seu triunfo terá um sabor especial. Dedique-se com toda a seriedade, com toda a sinceridade para consigo mesmo e você conseguirá o que quer. Falam que vão fundar um ginásio aqui em Aldeota e talvez isso aconteça mesmo nesses próximos dois anos. Faça um curso por correspondência. (VITÓRIA, 1995, p. 95)

De um modo geral, pode-se dizer que na vivência de cada personagem está exposta a situação ambivalente da categoria profissional a que pertence. Se, de um lado, essas narrativas valorizam a profissão do magistério pela importância que assume a personagem docente na

formação do aluno, por outro, evidenciam sua desvalorização social nos baixos salários, nas precárias condições de trabalho e na falta de autonomia.

A PROFANIZAÇÃO⁸ DO TRABALHO DOCENTE

A Professora, agora, estava coradíssima e com os olhos brilhando. Ter um brinquedo tinha feito um bem enorme a ela.

- Vamos brincar de escorrega no arco-íris? – convidou Clara Luz.

Dessa vez a Professora nem se lembrou de pensar se seria permitido, ou não.

Foi logo subindo por um lado do arco-íris e escorregando pelo outro, com os braços para o ar:

- Lá vou eu!

No princípio, como não tinha prática, escorregava muito desajeitada e Clara Luz morria de rir.

Mas logo se habituou e mostrou que tinha um jeitinho louco para escorregar no arco-íris. Escorregava de costas, de frente, em pé e até dançando. (ALMEIDA, 1997, p. 20-21)

A relação professor-aluno é de amizade, confiança, cumplicidade e respeito na maioria das narrativas, procurando superar a relação assimétrica professor/aluno e adulto/criança, historicamente presente na literatura destinada a crianças e jovens. A representação da fala docente é próxima da linguagem do aluno, não apresentando palavras difíceis, gritos ou despropósitos.⁹ Em alguns casos, como o da professora Maluquinha,

⁸ Termo utilizado por Larrosa (2003) para exprimir uma representação mais lúdica e humanizada do professor em oposição a uma imagem do totalitarismo, propondo mudanças na relação entre o professor e o aluno.

⁹ Não se pretende aqui defender uma homogeneização da fala docente na literatura infanto-juvenil, mas apontar que nesse *corpus* ocorre uma relação simétrica no uso da linguagem. Todavia, no artigo “Gritos, palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil”, Silveira (2002, p. 47-66) analisa o discurso professoral em 23 títulos de literatura infantil e conclui que esse acervo mostra três dimensões do discurso docente: a loquacidade, o grito e sua diferença com a linguagem da personagem criança ou adolescente.

a idealização do relacionamento sem nenhum conflito é total: a mestra torna-se, inclusive, confidente dos segredinhos das alunas (PINTO, 1995). Ressaltam-se, no entanto, situações em que ocorrem divergências de interesses. Em *Que raio de professora sou eu?*, por exemplo, as anotações de Laura revelam sentimentos alternados de alegrias e de frustrações em relação aos alunos, suas preferências e rejeição por determinadas classes e sua postura arbitrária ao resolver alguns conflitos com alunos (ABRAMOVICH, 1990). Essa questão sobre poder hierárquico e conflitos de interesses entre professora-aluno ainda está expressa na visão do aluno, no episódio em que o narrador Marcelo, ao lembrar a Lucinha, acredita que, por melhor que seja a professora, os interesses dos alunos são opostos (COELHO, M., 1995, p. 33). Já a sátira policial de Cazarré (1986), procurando despertar o riso, inverte a posição ao transformar o professor Pardal em alvo dos alunos. Uma característica percebida nessa obra é a ausência de comunicação entre os professores Pardal e Clotildes com seus alunos, tornando clara a exclusão da loucura e da velhice por meio da ridicularização dessas personagens e do desrespeito dos alunos por elas.

Como pode ser visto, há poucos conflitos no relacionamento entre docentes e estudantes. Esses acontecem principalmente entre a postura inovadora das educadoras e o conservadorismo presente nas instituições que as reprovam. No conjunto, 70% das narrativas contrapõem modelos de professoras “modernas” e “democráticas” a “tradicionais” e “autoritárias”: a professora de Horizontologia abre alas nessa transição, transformando a própria identidade ao modificar sua prática docente; as práticas de ensino da professora da maleta, que proporcionam a alegria de aprender, são recusadas pela direção escolar e pelos pais de alguns alunos; as inovações pedagógicas de Maluquinha causam espanto e indignação na direção e nos professores; Marta ensina uma visão de

História presente no cotidiano dos alunos, em oposição ao ensino decorativo da historiografia oficial; Laura também rompe com o ensino da história factual e, por isso, entra em conflito com alguns pais e com a coordenação escolar; e, ainda, a imagem permissiva e jovial de Andréia está em contraste direto com a repressiva e antiquada de Marisa. Quanto aos docentes, há apenas a oposição entre a postura aberta e amiga do professor Cardoso e o comportamento rígido e ameaçador de Zerô.

No caso da divergência dos perfis masculinos, o conflito não é institucional e sim na relação com os estudantes. Na passagem abaixo, o próprio narrador, assumindo o ponto de vista dos alunos, comenta a rigidez do professor Zerô, a situação do aluno que passava mal e a ansiedade da turma em sair logo de sua aula. O julgamento do narrador torna-se mais visível quando qualifica o professor de “chato” e compara-o com o “Cardosinho”, demonstrando antipatia pela personagem:

Cinqüenta minutos em que a mosca nem podia zumbir e muito menos Marcelo tinha coragem para ir lá fora. Suava frio, “eta camarão estragado, será que a cozinheira não sentiu o cheiro?”

A campainha soa, ninguém quer ficar um segundo a mais na aula do professor chato, se fosse o de Português, o Cardosinho, era só pedido de informações, conselhos, com o Zerô, nem uma palavrinha. (MOTT, 1987, p. 72)

E o trabalho docente feminino?

Em *A fada que tinha idéias*, a professora aparece no capítulo intitulado “A professora de Horizontologia”. Descrita como “muito mocinha”, recém-formada em professora de fadinhas, ela é contratada pela Fada-Mãe para ensinar horizontologia à Clara Luz (ALMEIDA, 1997, p. 18).

Formada nos preceitos da educação tradicional¹⁰ – “sabia horizontologia na ponta da língua” –, a professora espanta-se com o fato de uma fadinha ter tantas opiniões sobre o horizonte. Enquanto para ela o Horizonte era só um, Clara Luz coloca a hipótese da multiplicidade de horizontes e menciona seu desejo de escrever um livro sobre suas idéias. Além de questionar o conteúdo transmitido pela professora, a aluna também propõe uma modificação no método de ensino: em vez de cansativas aulas teóricas em casa, as aulas deveriam ser práticas e realizadas no próprio horizonte.

De início, a professora fica bastante assustada com a proposta: “- Não sei se é permitido... Não foi assim que eu aprendi horizontologia no colégio...” (ALMEIDA, 1997, p. 19). Mas, depois de convencida pelos argumentos da menina, ela solta-se alegremente no horizonte, chega até mesmo a esquecer que era professora, experimentando brincar de escorregar no arco-íris sem se lembrar “de pensar se seria permitido, ou não”. (Ibid., p. 21)

A professora passa por uma transformação a partir dessa nova relação ensino-aprendizagem, que lhe possibilita rever os conhecimentos cristalizados e construir uma nova visão de mundo. Saindo das quatro paredes, símbolo das barreiras institucionais, para lecionar no horizonte, que descobre serem muitos, ela também encontra a dimensão lúdica de sua existência. As brincadeiras no horizonte acenam para o resgate da imaginação e da alegria na educação, eliminadas pelo privilégio da razão no ensino tradicional. A professora aparecerá ainda brincando, em outra passagem do texto, no teatro de Clara Luz, montada em um leão feito de nuvens (ALMEIDA, 1997, p. 39).

¹⁰ Sobre a formação das professoras ficcionais, embora o assunto vem sendo explorado em estudos sobre a literatura adulta do século XIX (KESSAMIGUIEMON, 2001) e do século XX (SOBREIRA, 2002), na narrativa infanto-juvenil o enfoque não assume relevância, sendo abordado rapidamente em algumas narrativas. Esses dois trabalhos investigam e discutem a formação do professor a partir de representações sociais da mulher e da profissão docente presentes na literatura brasileira.

Antes dessa experiência, o conhecimento da professora estava fechado na crença de um único horizonte, cujas explicações lhe eram dadas, didaticamente, pelas lições do livro. Ela transforma-se porque se abre ao diálogo e escuta a criança que é reveladora de outras possibilidades. Aceitando averiguar as opiniões de Clara Luz, coloca-se na posição de aprendiz. É a aluna quem conduz o processo de ensino-aprendizagem e a mestra quem, de repente, aprende.

Percebe-se, nesse texto, uma transformação na identidade da professora. Ainda que tenha recebido uma educação que lhe moldou um comportamento obediente e passivo, foi capaz de emancipar-se por meio do contato com novas idéias. Essa professora representa, então, novas possibilidades para a prática docente. Em seu discurso final, enfrentando o poder da Rainha, ela formula a exigência de dar aulas no próprio horizonte e consegue seu intento dentro do sistema institucional:

- Fiquei calada esse tempo todo, com muito medo dos berros de Vossa Majestade. Mas agora vou falar. Vossa Majestade pode me dar o castigo que quiser, mas eu digo que tudo o que essa menina disse está certo. E se Vossa Majestade não abrir os horizontes eu não quero mais ser Professora de Horizontologia. Ou dou aula no próprio horizonte ou não dou aula nenhuma! (ALMEIDA, 1997, p. 55)

O processo inverso acontece com a Professora da Maleta que, por não agir de acordo com as normas e expectativas sociais, vê-se obrigada a ceder às pressões do sistema escolar. Personagem secundária em *A casa da madrinha* (NUNES, 1978), mas de importância fundamental na vida do protagonista Alexandre, sua passagem pela história é rápida, limitada a um capítulo que recebe o título de “A Professora e a Maleta”. Na ilustração em preto e branco de Regina Yolanda, que acompanha a capitular e sugere o significado central do capítulo, visualiza-se a representação lateral da maleta, principal ferramenta de trabalho dessa professora e símbolo de sua criatividade docente [Figura 15].

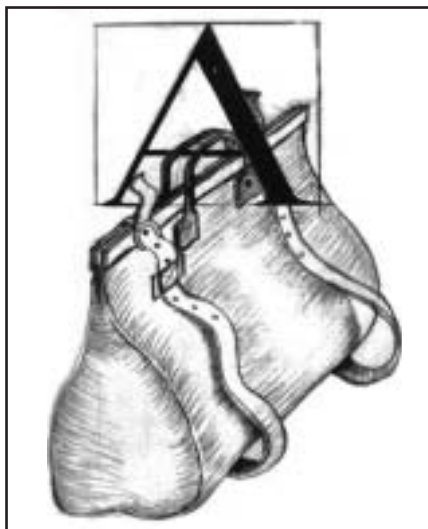


Figura 15: Regina Yolanda
Ilustração para *A casa da madrinha*, p. 37.

Diferentemente da Professora de Horizontologia, ela aparece no texto com uma prática pedagógica que leva em consideração não só a imaginação, mas também a realidade do aluno, embora entre as paredes institucionais. Como uma artista de teatro mambembe, ela entra em cena contando coisas engraçadas para ver a criançada contente; abre a maleta e escolhe o pacote do dia. Ela conta histórias, viaja, brinca, compartilha experiências, interagindo com a classe por meio dos pacotes multicores e multiformes que saem da sua maleta. Para cada dia de aula, havia uma surpresa em sua maleta (NUNES, 1978, p. 37).

Professora de escola pública, em vez de um ensino conteudístico, ela proporciona uma aprendizagem prática para a vida de seus educandos. Mesmo que os alunos aprendam com prazer e alegria, esse tipo de ensino, todavia, não corresponde às expectativas da direção escolar e dos pais dos alunos.

O início do conflito torna-se visível quando a diretora entra na aula de matemática e surpreende os alunos, junto com a professora,

experimentando fazer receitas culinárias no fogão instalado dentro da classe. A segunda situação de oposição ocorre no momento em que um grupo de pais de alunos, visitando a escola, entra na classe e escuta Alexandre contando para a turma como ele vendia amendoim na praia. No término da aula, um pai pergunta indignado: “- A senhora está querendo ensinar meu filho a ganhar a vida vendendo amendoim?” (NUNES, 1978, p. 38).

Passados alguns dias, a professora aparece diferente na sala: sem a maleta, séria, sem contar coisa engraçada e com “uma cara meio inchada”. Era um dia de chuva forte e a imagem da chuva confunde-se com as lágrimas no rosto da professora. Depois das perguntas insistentes de Alexandre, o leitor fica sabendo que ela perdera a maleta com todos os pacotes que havia dentro e, também, que não lhe seria possível comprar outra: “Eles não estão mais fabricando essas maletas hoje em dia.” (NUNES, 1978, p. 40)

O texto não deixa claro se a professora teria sido demitida ou se continuaria a dar aulas sem a maleta, ou seja, dentro dos parâmetros institucionais. De qualquer forma, a “perda da maleta” parece representar a não-aceitação da proposta de ensino da professora e o bloqueio de sua criatividade. A Professora da Maleta é dominada pela estrutura escolar, mas a esperança de mudanças continua na busca de Alexandre, que procura chegar à “casa da madrinha” e encontrar a tal maleta.

Com a Professora Maluquinha, a inovação e a alegria no ensinar também estão presentes desde o início da narrativa. Ela inova a prática docente desde a primeira chamada, elaborando uma atividade em que os alunos participam ativamente e constroem o conhecimento por meio da escrita e da ordenação alfabética do nome do colega. Sua fala revela o diálogo com a tradição: “Grande vantagem saber escrever seu próprio nome” (PINTO, 1995, p. 23). Ela não somente propõe atividades criativas

e dinâmicas para motivar a aprendizagem como também participa delas: “Nas aulas seguintes ela resolveu dividir a classe em dois times. Nós adoramos! No começo era menina contra menino. Como havia dezessete meninos e dezesseis meninas, ela reforçava o time feminino. Mas, às vezes, o time dela perdia”. (Ibid., p. 25)

O cenário da ação é quase que exclusivamente o interior de uma sala de aula. Entre quatro paredes, com poucos recursos e muita criatividade, a Professora Maluquinha transforma a sala de aula num espaço de prazer, que se diferencia das demais pelo barulho, riso e alegria, incomodando a disciplina imposta na instituição escolar: “E era tanto barulho na sala; e era tanto riso e tanta alegria que lá vinha a diretora saber o que estava acontecendo: ‘Vocês estão prejudicando as outras classes’.” (PINTO, 1995, p. 32).

Nos textos verbais e visuais, a postura moderna da Professora Maluquinha é contrastada com o perfil autoritário da diretora e das demais professoras que figuram na história e vivem boquiabertas com as inovações e a prática da jovem professora. Na visão do Padreco, professor de catecismo do grupo escolar, a professora “era muito liberal, uma anarquista muito da maluquinha” (PINTO, 1995, p. 47). Já o Padre Velho, professor de História, “tinha a maior paciência com a sua maluquinha querida” (Ibid., p. 47).

O espaço do lazer dos alunos – o recreio no pátio – é trocado pelo espaço da sala de aula, o que permite ao leitor concluir o prazer imenso proporcionado pela alegria de aprender e entender o motivo de espanto das 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: ‘Essa menina é mesmo muito maluquinha’” (PINTO, 1995, p. 38).

Leitora e formadora de leitores, ela não manifesta nenhum tipo de

preconceito. A mestra não impõe a leitura dos clássicos aos alunos, mas dá liberdade para eles escolherem as leituras de seus interesses. Ela mesmo elabora suas atividades, não utiliza o livro didático adotado pela escola e nem dá deveres para casa, fator que causa preocupação nas mães e descontentamento nos pais, mas que é criativamente resolvido pela professora. Em sua sala, os castigos são substituídos pelos julgamentos. Ela solicita a eliminação das provas para a direção da escola, dizendo não haver necessidade delas para promover seus alunos: “Com minhas crianças não vai ser preciso fazer provas. Todas têm condições de passar de ano.” (PINTO, 1995, p. 93).

Assim, na contramão dos discursos e das práticas educacionais, de meados dos anos de 1940, Maluquinha rompe com o uso dos castigos, do livro didático, dos deveres de casa e das provas, privilegiando a aquisição da escrita e a formação de leitores. Essas transgressões acarretam-lhe a demissão no ano seguinte, quando entra em cena outra professora contratada para assumir o lugar da Professora Maluquinha: “Era uma doce senhora de olhos severos e com a voz de quem comandava um pelotão” (PINTO, 1995, p. 98). A ilustração representa o estereótipo da professora tradicional: cabelos presos por um coque na cabeça, óculos, postura ereta, blusa com gola fechada; sentada na cadeira atrás da mesa, sobre o estrado, com o livro aberto [Figura 16].

Em um contexto histórico narrativo próximo ao de Maluquinha, outra professora também enfrenta as dificuldades do conservadorismo institucional escolar e não se dobra às pressões do poder. Marta, jovem professora de História e pesquisadora, é entusiasmada em sua função de ensinar, luta contra a ameaça do nazismo na sociedade brasileira e proporciona aos alunos uma aproximação crítica e participativa com os dados históricos, rompendo com o perfil do professor tradicional e postulando uma nova visão sobre o ensino de História.



Figura 16: Ziraldo
Ilustração para *Uma professora muito maluquinha*, p. 98.

Com o perfil de uma educadora democrática, Marta representa a rebeldia em relação ao sistema político e escolar da Era Vargas. A escolha da profissão e a luta contra os regimes totalitários estão associadas à memória do pai, que morreu na Guerra da Espanha, lutando contra o fascismo de Franco. É também em homenagem ao pai que pretende publicar sua pesquisa sobre a presença do nazismo no Rio Grande do Sul. Além da influência paterna, é importante observar duas referências históricas importantes que inspiram a atuação da personagem Marta, modelos femininos a partir dos quais sua identidade é construída: Rosa Luxemburg e Olga Benário, mulheres que dedicaram suas vidas à causa revolucionária.

Contratada para lecionar três aulas de História Geral por semana, em um colégio particular, ela recebe uma acolhida fria do diretor, que a apresenta para a classe “visivelmente contrariado”, sugerindo que Marta não é o tipo de professora que lhe agrada; ele a escolheu porque não

havia outra à disposição no momento – o que pode ser um indício de falta de professores no período retratado pelo texto. (SCLIAR, 1990, p. 6).

No primeiro momento, diante da classe, Marta passa uma imagem de vítima aos alunos: “uma professora muito jovem, inexperiente, enfrentando pela primeira vez uma classe” (SCLIAR, 1990, p.7). Logo em seguida, a imagem se dissipa, ela olha atentamente para os alunos e escolhe o tímido Juca para iniciar um diálogo sobre a importância de estudar História. A pergunta feita pela professora quebra a expectativa do aluno, que não esperava por aquilo; acostumado com a sua condição de receptáculo de informações, fica surpreso, porque nunca nenhum professor havia pedido a opinião dos alunos. Na metodologia utilizada por Marta, podemos perceber que o educando é visto como sujeito do conhecimento:

- Muito bem, Juca. Você prefere que eu o chame assim? Juca.
Muito bem. Então diga, Juca: você acha importante estudar História?

Por aquela eu não esperava, **juro que não esperava.** O professor de Matemática nunca nos fizera uma pergunta daquele tipo. Nem a professora de Português, nem a de Ciências. Professor algum pedia a nossa opinião: a gente estava ali para estudar, para passar nos exames – e pronto.

- Se é importante?

- É. Você acha que é importante?

- Deve ser – balbuciei. – Afinal, se a senhora está aqui, por alguma razão deve ser... (SCLIAR, 1990, p. 8).

A monotonia e o desencanto da rotina de Juca são quebrados com a entrada em cena da nova professora de História. O seu método de ensino, diferente do de todos os outros professores do colégio, vai despertar nele uma nova visão de História e de vida. O ensino de Marta transforma Juca, porque valoriza a participação do aluno, tratando-o com respeito e afetividade; mostra a história presente em todas as coisas, mesmo nas mais pequenas. Além de aluno, Juca será escolhido para ser o primeiro

leitor do estudo completo sobre o nazismo no Rio Grande do Sul, produzido por Marta. Nas palavras de Marta, fica clara a concepção segundo a qual história também se faz no presente, por qualquer pessoa e em qualquer lugar:

– Para que serve isto?

Ela suspirou:

- Para muitas coisas, Juca. Em primeiro lugar, isto é História; é a História tal como está acontecendo aqui, na nossa cidade, e com a gente. Ou você pensa que História é só o que aconteceu com os gregos, com os romanos? Não, Juca, nós também somos parte da História e um dia vamos ser lembrados pelo que fizemos e pelo que deixamos de fazer. Portanto, este trabalho é testemunho. Modesto, sim, mas testemunho. Pretendo publicá-lo, sob a forma de livro. Porque as pessoas precisam saber o que é nazismo. (SCLIAR, 1990, p. 18)

Assim como a professora Maluquinha, Marta também transgride as regras do poder e é demitida do colégio, mas por incomodar a direção devido à sua militância política contra o nazismo. No sistema pedagógico tradicional da era Vargas, não haverá espaço para a atuação política de Marta, que extrapola os muros escolares. Portanto, em seu lugar, é contratada uma nova professora de História, cujo perfil é adequado à prática pedagógica, vigente no período, e à visão da historiografia oficial:

Tínhamos uma nova professora de História. Durante as aulas, ela mastigava monotonamente datas e nomes de reis, intercalando-os com a única advertência capaz de nos manter acordados;

- Isto pode cair no exame, hein? Pode cair no exame. (SCLIAR, 1990, p. 54)

A ruptura com o ensino da história factual e seus tradicionais métodos de testes e questionários continua presente nas práticas e nos discursos da professora Laura, apontando para uma visão moderna das

aulas de História, que não corresponde às expectativas da coordenação e de muitos pais de alunos, porque se diferencia da avaliação padronizada pela escola:

Fui chamada pela coordenadora. Intimação urgente. Corri para a sua sala. Mal me cumprimentou. Formal, rígida, dura. Perguntou sobre minhas aulas. No melhor estilo de uma argüição oral. Me senti como uma aluna sendo examinada. Tremendo nas bases. Perguntou sobre a verificação dos questionários e exercícios. Respondi que trabalho com perguntas abertas. Nada de apontar o “verdadeiro” e o “falso”.

[...]

Falou. Que não tinha gostado do meu relatório. Nada mesmo. Que vários pais já haviam reclamado. Dado queixas sobre minhas aulas. E mais. Tínhamos um método comum de avaliação. Pra ser seguido e respeitado. Passo a passo. Item por item.

Esbravejei. Disse que não concordava com o método imposto pela escola e que não estava gostando de sua cobrança. Que viesse ver o que acontecia com meus alunos. Com seus próprios e sábios olhos e boca. Conferisse no real. Nas salas. Podíamos discutir meus critérios quando quisesse. Mas sem prévios julgamentos apoiados em fofocas e na ignorância de pais que acham que História é uma sucessão de datas e nomes empolados. (ABRAMOVICH, 1990, p. 30-31)

As relações de poder no interior da escola¹¹ evidenciam-se nas reflexões de Laura, que tem dificuldades de aceitar as críticas dos pais, dos alunos e da coordenação. Ao comparar a reação agressiva que tem diante

¹¹ A esse respeito, Louro abandona as explicações unicasais da mulher subjugada - tanto em sala de aula como em qualquer outro espaço social - para pensá-la em relações mais complexas, em que sofreu e exerceu poder: “Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de **relações sociais de poder**. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa e em outras histórias, como imbricadas em todo o tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de submeter.” (LOURO, 2002, p. 478, grifo do autor)

da crítica de seus superiores com sua reação frente aos alunos, reconhece que sua atitude reproduz a institucionalização do poder hierárquico dentro da escola, confirmando que o lugar ocupado pelo professor é, também, o da autoridade e o do aluno, o da submissão e o da obediência.

Saí da escola abobalhada. Comigo. Com minhas dificuldades com a autoridade. Não a aceito quando vem em cima de mim. E descarrego nos alunos. Igualzinho. De cima para baixo. Sem pensar. Só pra me afirmar. Ela (a coordenadora) ameaçou me suspender, despedir... Eu ameacei reprovar, pôr pra recuperação. Eu fechei a cara pra ela e me defendi. Sabendo dos meus objetivos pedagógicos. O aluno fechou a cara pra mim e se defendeu. Sabendo a matéria. Igualzinho. Em degraus da escada. Que vergonha... Repetir comportamentos absurdos como forma de afirmação. Como vingança. Descontando num guri de doze anos. Que raio de professora eu sou??? (ABRAMOVICH, 1990, p. 31-32)

Essas contradições da postura pedagógica, também, podem ser percebidas nas relações tensas com uma 8ª série, no momento em que Laura propõe uma conversa para resolver os problemas. As críticas manifestadas pelos alunos desencadeiam um tempo de revisão profissional:

Sofri com o que disseram. Muito. Me senti incompreendida, injustiçada. Me defendi. Como pude. A verdade é que eles foram mais corajosos. Eu, mais covarde. Eles, sabendo o que estavam reivindicando, cobrando. Eu, ignorando o que queriam desde o início do bimestre. Eu, “a aberta”, “a democrática”, me comportando como uma autoritária, fascista. Eles, ainda engatinhando na compreensão disto, agiam como políticos vividos. Quanta contradição... Saí mal da aula. Humilhada e ofendida. Estou ruminando, me revendo. Eles me sacudiram. Doeu. Mas valeu. Vou ter que mudar. (ABRAMOVICH, 1990, p. 54-55)

Em meio a tantos problemas e a sentimentos contraditórios vivenciados no magistério, Laura questiona se o tempo todo sobre seu ofício, se permanece ou se muda de ramo, colocando-se algumas vezes como vítima e outras como carrasco desse sistema educacional. Na avaliação anual de suas realizações como professora, resolve finalizar as lamentações e tomar uma atitude, ou seja, escolhe acabar com o “discurso da vítima” e fazer o “discurso da resistência” (LIMA, 2001):

Chega deste vai levando... chega de botar a culpa nos outros e lavar as minhas mãos. Está na hora de crescer. Como professora. Como pessoa. Como pessoa-professora. Assumir minhas responsabilidades nisto tudo que está aí. Parar de me achar uma vítima. Sou vítima, sou carrasco. Sou decapitada e decapito. Sou mandada e mando. Ensino e sou ensinada. Aprendo com meus alunos e desaprendo com outros professores. Sou cutucada por alguns professores e desanimada por um montão de alunos. Tudo acontecendo junto. Ao mesmo tempo. Tenho que parar de me lamentar. Tomar uma atitude. Depende de mim. A escolha é minha. Só minha. (ABRAMOVICH, 1990, p. 90)

Dessa maneira, ao anotar seus caminhos e descaminhos, a protagonista Laura compartilha com o leitor suas experiências significativas no magistério. A trajetória de Laura é pontuada de interrogações, criando uma imagem de professora que busca uma nova identidade e novas possibilidades para o trabalho docente.

Pode-se acrescentar nesse rol de *profanização* do trabalho docente a professora Andréia, que tem a preferência dos alunos em detrimento da professora Marisa. Ao registrar o contraste entre a imagem feia, gorda, mais velha e chata de Marisa e a imagem linda, magra, mocinha e boazinha de Andréia, o narrador-protagonista acaba, de certa forma, vinculando esses atributos com a prática pedagógica dessas professoras: a primeira parece utilizar uma metodologia “ultrapassada”, ao passo que a segunda

utiliza uma metodologia “mais moderna”. Tal contraste também pode ser percebido na ilustração de Luiz Maia [cf: Figura 14, p. 163], que parece aludir o plano da realidade (Marisa = dever) em oposição ao plano do imaginário (Andréia = prazer).

A narrativa não traz quaisquer informações a respeito da vida particular da professora Andréia e sua formação; sobre sua prática pedagógica, sabe-se apenas que suas aulas de desenho eram consideradas legais porque a professora deixava os alunos à vontade para fazer o que quisessem, lembrando a escola inglesa de Summerhill: “A aula de desenho era uma farrá. A gente abria os cadernos que não tinham linhas, só folhas de papel em branco, para a gente fazer o que quisesse. Podia. Dona Andréia deixava.” (COELHO, M., 1995, p. 11). Com efeito, apesar de os alunos aprenderem com prazer e gostarem muito da professora Andréia, ela desaparece da escola sem explicações.

Enfim, a maior parte das obras analisadas constroem personagens professoras que representam – cada uma de sua maneira (lúdica, criativa, revolucionária, sedutora etc.) – o questionamento ou a ruptura com o ensino institucionalizado, por meio de métodos de ensino “inovadores” e de uma relação democrática entre professor/aluno, *profanizando* o trabalho docente.

As representações de Marta, Maluquinha, Professora da Maleta, Professora de Horizontologia e Andréia podem ser vistas como contradiscursos, na medida em que elas não aderem à ideologia escolar do período retratado no texto. Suas práticas e discursos não estão em sintonia com a discursividade dominante. Todas essas professoras têm em comum o fato de inovarem pedagogicamente e serem ameaçadas e/ou demitidas de suas funções.

Atualmente, essas imagens de professoras, veiculadas pela literatura infanto-juvenil, não causam o impacto da ruptura com a normatividade. Muito pelo contrário. Elas têm sido apropriadas pelo discurso pedagógico

oficial, convertendo-se em modelos exemplares a serem alcançados pelo educador, que precisa estar em sintonia com os novos rumos educacionais. A identificação com essas representações corresponde, hoje, ao perfil profissional almejado pela instituição escolar, tanto é que essas obras, escritas por autores consagrados no gênero, conseguiram intensa circulação nas escolas, tornando-se grandes sucessos editoriais.

A EROTIZAÇÃO DA PROFESSORA

Então?

Então... Mas não é muito o que pode fazer um aluno apaixonado pela professora de História, não é verdade, Chico? Não pode se aproximar dela e dizer *professora, eu amo você*, ou coisas no estilo. Em silêncio, eu curti a minha paixão. Devorava-a com os olhos, bebia suas palavras – mas era só.

Até que o acaso (ou seja lá o nome que você quiser dar a isso, ao imponderável em nossas vidas) resolveu intervir. (SCLIAR, 1990, p. 10)

Para completar o mapeamento e a análise das imagens de mestres e mestras nas dez narrativas que constituem o *corpus* da pesquisa, uma questão de gênero extratextual, mas com prováveis conseqüências textuais, foi examinada neste estudo: quem construiu essas(es) professoras(es)?

Essas personagens docentes foram construídas pela ótica de cinco autores e cinco autoras. Assim, houve, em nosso *corpus*, um equilíbrio quantitativo entre o olhar masculino e o feminino que escreve sobre elas e eles. Mas, apesar do empate, algumas observações tornam-se necessárias. A mais importante diz respeito à ruptura histórica com a representação assexuada da professora presente na literatura infanto-juvenil, em decorrência do compromisso histórico desta com a pedagogia: chama a atenção o fato de que a construção da professora como um ser

sexuado, que desperta paixões e/ou também sente desejos, é efetuada, principalmente, pela escritura masculina (CAZARRÉ, 1986; SCLIAR, 1990; COELHO, M., 1995; PINTO, 1995).¹²

Em *O mistério da obra-prima*, a única personagem representada positivamente é a professora de Português. Luísa, além de ser respeitada pelos alunos, que assistem à aula silenciosamente, é caracterizada como sedutora. A descrição física da personagem é permeada pela subjetividade do narrador:

Ela saiu e fechou a porta. O pouco de luz que vinha da sala de aula batia bem no rosto dela. Era perfeito: grandes olhos castanhos pensativos, rubros lábios sensuais. Os cabelos, ondulados, castanhos claros, divididos no meio da cabeça, caíam até os ombros. Era alta, bastante alta mesmo para uma mulher. (CAZARRÉ, 1986, p. 57)

A construção erótica da professora Luísa completa-se pela sensualidade de suas vestes e pela ausência de sutiã na focalização do narrador masculino. Essa descrição dos atributos físicos e das roupas de Luísa mostra uma imagem que rompe com a tradição da professora abnegada:

Ela usava uma bata de linha selvagem. Por baixo, percebi seios rijos sem a pressão de um sutiã. Uma calça de brim azul, desbotada, realçava-lhe as curvas da cintura e das pernas. Eu estava literalmente acachapado. Nunca tinha me aproximado tanto assim de uma mulher tão bonita. Eu não podia entender como Quincas agüentava o olhar dela sem derreter. (CAZARRÉ, 1986, p. 57)

¹² A imagem sensual da professora na literatura infanto-juvenil parece ter sido inaugurada com a construção da professora Jandira em *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho (1982).

A representação da professora Marta também aprofunda a discussão do feminino na literatura infanto-juvenil (SCLIAR, 1990). A narrativa rompe com o estereótipo da fragilidade feminina ao criar uma nova imagem de professora – a politizada, lutadora, forte e corajosa. Ao mesmo tempo que o texto produz uma nova identidade da mulher professora, acaba reproduzindo a interdição amorosa na ligação entre professora e aluno.

No reencontro emocionado com Juca, no quarto do hotel, Marta acaba, finalmente, cedendo ao amor do ex-aluno, já homem e maduro, sem o conflito de uma relação assimétrica professora/aluno, adolescente/mulher. Juca reafirma-lhe seu amor e está disposto a desistir de tudo para ficar com ela. A mestra, no entanto, ajuda-o a renunciar a seu sonho de adolescência, faz Juca compreender que ele não a amava, mas a imagem do que ela representava para ele: a rebeldia. Marta afirma ter-se emancipado dos modelos, descobrindo que precisava construir sua vida de acordo com seus próprios desejos e aspirações.

Juca, o narrador-protagonista, não termina a narrativa ao lado de Marta. Ele também se emancipa, compreendendo o significado do amor que sentia por ela e da presença constante dela em sua vida. Mas, por que, perguntaria o jovem leitor, por que Juca espera a vida inteira por Marta e quando tem a chance de realizar seu sonho prefere acreditar que tudo não passou de um engano, que havia se apaixonado por um modelo? Se a professora tinha claro que Juca não se apaixonara por ela, mas pelo que sua imagem representava para ele, por que, passados tantos anos, ela telefona para Juca? Por que ela o convida para visitá-la no quarto do hotel? Por que ela faz amor com ele?

A narrativa, que prometia um final de romance amoroso, parece não satisfazer às possíveis perguntas do leitor curioso. Será que a paixão entre professora e aluno não pode se concretizar devido ao compromisso

histórico do gênero com a pedagogia? A realização do envolvimento sexual não seria um péssimo exemplo, um nocaute da moral burguesa vigente e ensinada nas escolas?

A impossibilidade da relação amorosa entre a professora e o aluno está sugerida desde o início da narrativa, quando Juca curte em silêncio sua paixão: “Devorava-a com os olhos, bebia suas palavras – mas era só” (SCLIAR, 1990, p. 10). No capítulo 6, após o episódio em que Marta é ferida e humilhada no desfile dos nazistas, momento de fragilidade em que é socorrida e cuidada por Juca, ela corresponde sofregamente ao beijo do aluno, que, finalmente, declara-lhe seu amor, porém não deixa a relação ir adiante. Mesmo já estando demitida do colégio, ela contém Juca, reafirmando seu papel: “ – Eu já disse que não, Juca. E você deve me ouvir. Sou sua professora, você não lembra?” (Ibid., p. 53).

É importante lembrar que a sexualidade da professora sempre sofreu um apagamento na literatura infanto-juvenil, por ser personagem construída, ideologicamente, como uma segunda mãe. Dessa maneira, a tematização da paixão do aluno pela professora em *Pra você eu conto*, apesar da interdição amorosa, revela indícios de superação na representação historicamente marcada da professora como uma mulher assexuada na literatura infanto-juvenil.¹³ A face maternal e disciplinadora da educadora começa a sofrer importantes fissuras, embora a abnegação ainda continue.

Algumas fissuras também podem ser observadas na construção da professora primária. Andréia, por exemplo, descrita como “mocinha” e “linda” (COELHO, M., 1995, p. 11-12), pode ser vista como objeto de desejo amoroso dos alunos. A paixão coletiva pela professora Andréia fica evidente

¹³ O primeiro artigo a apontar essa questão foi “Mudança de hábito” (MARTHA, 1999, p. 7), mas não chega a aprofundá-la. Ao analisar algumas questões de gênero, sexualidade e docência em 15 obras infanto-juvenis, Ripoll (2002, p. 67-92) também constata nessa produção literária (1986-1997) uma abertura para a tematização da paixão e da sedução entre professor(a) aluno(a). O artigo, no entanto, se detém apenas no texto verbal, ignorando as ilustrações.

na ansiedade dos alunos diante da sua ausência e na alegria pela sua presença na sala de aula. A recepção de sua chegada à classe é narrada com imagens hiperbólicas: “Não foi só ficar contente. Foi uma espécie de alegria total, de gritaria, de explosão” (Ibid., p. 12). O ritmo do “berreiro” dos alunos é comparado com uma torcida de futebol e a entrada da professora com “um jogador entrando em campo” ou “um cantor de rock”.¹⁴

Sem saber ao certo o que ocasionou a saída da professora da escola e o término das aulas de desenho, o narrador-protagonista Marcelo termina a narrativa percebendo que gostar demais de alguém e ficar gritando os sentimentos assusta a pessoa e conclui seu aprendizado, dando o seguinte conselho para o leitor:

Se você gostar muito de alguém, tome cuidado antes de fazer escândalo. Não fique gritando “Andréia! Andréia!”. Finja que você só está achando a pessoa legal, nada mais. Senão a Andréia sai correndo.

Quando a gente gosta de alguém, tem de fazer como sorvete. Dá uma mordidinha. Mas não enfia o nariz e a boca na massa de morango. Senão, vão achar que a gente é idiota. As pessoas da minha classe gostavam tanto da Andréia, que ela foi embora. Se a gente fosse mais esperto, fingia que não gostava tanto. (COELHO, M., 1995, p. 15)

A erotização da professora primária é, ainda, enfatizada na construção da personagem Maluquinha, que invade a cena com charme e sensualidade, despertando paixão coletiva na classe. A entrada da professora na classe causa sedução imediata em todos: “Quando ela entrou pela primeira vez na nossa sala e falou que ia ser nossa professora naquele ano, todas as meninas quiseram ser lindas e todos os meninos quiseram crescer na mesma hora pra poder casar com ela.” (PINTO, 1995, p. 22)

¹⁴ Algumas das narrativas escritas por professores para o concurso *O professor escreve sua história* registram uma reação inversa dos alunos ao constatarem a presença da professora na escola (SÃO PAULO, 1997).

A questão da abnegação feminina aparece contestada no perfil irreverente da personagem Maluquinha. Durante as aulas de reforço no quintal de sua casa, ela faz pausa para paquerar o boêmio, que surgia no alto do muro, e “ouvir suas histórias da noite”, disfarçando ao constatar a aparição de sua mãe “toda brava” (PINTO, 1995, p. 105). Maluquinha rompe com a idéia de mulher educada para amar pais, marido, filhos e alunos. O princípio do prazer fala mais alto que o do dever. No final da narrativa, ela abandona a todos para fugir com o namorado, deixando apenas uma mensagem cifrada para seus alunos. Torna-se alvo de fofocas das beatas da pequena cidade do interior.

Não é somente a escritura masculina que enfoca a sensualidade na construção da professora, alguns ilustradores também optam por traçar imagens que realçam a corporalidade feminina de maneira visível e atraente. As ilustrações de Ziraldo são bastante ousadas e sensuais: desenha a professora Maluquinha (PINTO, 1995, p. 8), na imaginação dos alunos, como uma sereia, de mamilos encobertos pela mão feminina [Figura 17], e também como Rita Reild (Ibid., p. 12), atriz de cinema glamourosa e sensual, de ombros e de metade do busto à mostra [Figura 18]. O ilustrador Maia (COELHO, M., 1995, p. 10) também representa Andréia pela imagem de uma sereia na fantasia infantil masculina, mas a interdição está manifesta na colocação de um biquíni na parte superior [Figura 19]. Já nas ilustrações de Paulo Tenente (CAZARRÉ, 1991, p. 51), percebe-se a ênfase no erotismo da professora pela transparência da bata, colocando nus os seios e a cintura da personagem, e pela saliência de suas curvas geométricas destacadas na justeza das calças [Figura 20]. Essas imagens, portanto, instituem um perfil feminino em oposição à imagem maternal da professora.



Figura 17: Ziraldo
Ilustrações para *Uma professora muito maluquinha*, p. 8.

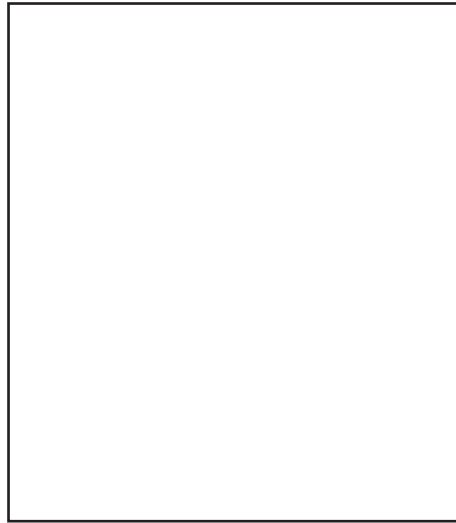


Figura 18: Ziraldo
Ibid., p. 12.



Figura 19: Luiz Maia
Ilustração para *A professora de desenho e outras histórias*, p. 10.





Figura 20: Paulo Tenente
Ilustração para *O mistério da obra-prima*, p. 51.

Inversamente, há um apagamento da sexualidade masculina nos professores criados pelos homens: Thiago (Jair Vitória), Farid (Marcelo Coelho), Pardal e Takeshi (Lourenço Cazarré) não recebem quaisquer tipo de atributos sedutores. Do lado da autoria feminina, somente Odette de Barros Mott inventa personagens professores, exibindo discretamente a sexualidade masculina por meio do discurso direto das alunas, cujos comentários revelam a paquera pelo professor Cardoso, que desperta paixão na aluna adolescente:

- Vocês viram o Cardosinho?
- Quem?
- O professor de Português, ele fala assim porque a Márcia vive gamada por ele.
- Ele sabe?
- Deus me livre e guarde!
- Pô, então você pensa que ele é bobo, não lê nos seus olhares?

- Juro, ele não sabe nada, nessa hora ele é analfabeto, me dá sempre 3, 4, briga comigo, diz que não estudo.
- Também, na aula dele você fica escrevendo versos, recadinhos.
- E ele?
- Ora, nem sabia que era pra ele, eu escrevia – meu pão, para meu único – e ele pensava que era para um colega. Um dia me chamou, deu a bronca, disse que o verso era de pé, perna, sei lá o que, quebrado. (MOTT, 1987, p. 9)

O tema do amor platônico da aluna pelo professor não é desenvolvido na obra, mas é referido rapidamente em outro momento da história, por meio do ponto de vista da aluna Gabriela, que revela a simpatia e a atração das meninas pelo professor de Educação Física e pelo Cardoso: “Professor legal... só mesmo o de Educação Física, um pão, alto, um metro e noventa de elegância e bacaníssimo. As colegas estavam todas gamadas por ele! E o de Português – o Cardoso.” (MOTT, 1987, p. 84)

Contudo, a escritura feminina evita a conotação erótica na construção da professora, dando mais relevo à função e à atuação dessa profissional em detrimento da sua visibilidade corpórea. De três personagens docentes – a professora de Horizontologia, a Professora da Maleta e Nívea – não se informa nada de suas vidas íntimas, nem se tem acesso às suas interioridades. As duas protagonistas, Laura e Rosemeire, namoram e apaixonam-se, mas não há nenhum indício de paquera ou envolvimento amoroso com os alunos. Rosemeire, inclusive, abdica do amor, ao entregar o namorado à polícia, movida pelo dever moral. Nos relatos de Laura aparece a tematização da paixão dos alunos pela professora, no entanto, a protagonista explica a causa da atração juvenil devido à projeção da mãe, mulher experiente e madura, sem assumir que seu corpo pode despertar sensações.

Nota-se a presença da paixão dos alunos adolescentes pela

professora¹⁵, que é enfocada na visão de Laura como algo natural e explicável por uma projeção materna. Há uma certa satisfação, embora sutil e disfarçada, na percepção da atração física que exerce sobre os meninos.

É batata. Tiro certo. Ensolarada, calorzinho, ares primaveris e começam os olhares de cobiça dos meus alunos. Olhos subindo pelas minhas pernas, volteando a cintura...Os pretextos que inventam para colocar a mão no meu ombro... Quando venho de saia, é um sucesso!! Quase que formam uma fila pra ver as pernas, de perto. Dá pra sentir. No ar. Na pele. Na cara deles.

Conheço todos esses passos. Um por um. E assim mesmo fico sem graça. Provocar isso tudo, a essa altura do campeonato... E em garotos de treze, quatorze anos... Claro, figura de mãe. Evidente. De mulher madura. Pra eles, o supra-sumo da experiente. Ainda mais, sendo professora. Faço cara de desentendimento total. E muita escrevinhação na lousa. Haja giz! (ABRAMOVICH, 1990, p. 51)

A erotização da professora ainda é exposta em outra circunstância em que Laura desperta paixão no aluno Rodrigo, da 8ª Série. Mesmo estando sem namorado, ela resiste ao assédio do garoto e coloca um ponto final em suas investidas. Ela compreende o aluno porque também já viveu a experiência de ser aluna e apaixonar-se pela figura do professor. Em sua ótica, essas emoções são passageiras:

¹⁵ Diferente da narradora-protagonista Laura, que compreende a atração dos adolescentes pela figura da professora e não se deixa envolver emocionalmente com eles, o erotismo na relação professor(a)-aluna(o) também é tematizado em dois contos de *O professor escreve sua história*. Em "Paixão", o professor rende-se às estratégias sedutoras da aluna e transforma-se em alvo de comentários cínicos das estudantes. (SÃO PAULO, 1997, p. 42-43). Na narrativa de Leila Marisa de Souza Lima Silva, a professora de inglês marca um encontro secreto com seu aluno apaixonado, que morre tragicamente atropelado na rodoviária (Ibid., p. 77-78). Observa-se que, em ambos os casos, o erotismo é punido.

Ah, estes alunos enamorados! Pra sempre, acham. Na verdade, naquele semestre. Suspiram, quando entro na sala. Olham com veneração. Tentam se aproximar de todas as maneiras. Se conseguirem roçar no meu braço, tocar de leve na mão, entram em estado de graça. Coração palpitando, mãos suando, rosto vermelho de vergonha. Todos os sinais de quem encontrou o grande amor. Aquele eterno... (ABRAMOVICH, 1990, p. 72)

Com relação às capas e às ilustrações das obras, há apenas duas mulheres responsáveis pelos textos visuais: Regina Yolanda (NUNES, 1978) e Célia Eid (ABRAMOVICH, 1990). A primeira faz opção por uma representação simbólica da professora por meio de seu principal instrumento de trabalho: a maleta, deixando a imagem da professora por conta da imaginação do leitor [cf.: Figura 15, p. 183]. A segunda, no entanto, prefere uma representação da professora com um visual bem moderno e vaidoso, marcado pela elegância e uma sensualidade mais discreta [cf.: Figuras 7 e 8, p. 157].

Ainda é preciso incluir, nesta discussão, outra mulher, Elvira Vigna, ilustradora da primeira edição de *A fada que tinha idéias* (1971), que faz uma única representação da professora na casa da fada, ou seja, escolhe mostrá-la ao leitor em lugar fechado, antes de ela sofrer as influências ideológicas de Clara Luz. A representação é de uma professora tradicional: com expressão séria, está estática, sentada em uma poltrona, em postura ereta; segura vários livros no colo; traja um vestido preto, comprido e de gola alta; calça sapatos pretos fechados, usa os cabelos presos e óculos redondos com aros grossos [Figura 21]. Apesar de o texto dizer que ela é muito mocinha, sua aparência é envelhecida. Em contrapartida, as ilustrações de Edu, a partir da 3ª edição dessa mesma obra em 1976, apontam para uma concepção moderna de professora, retratada em espaço aberto. Ela é magra; tem cabelos loiros, compridos e soltos; traja um vestido azul claro e uma toga da mesma cor e seus movimentos

expressam leveza e alegria (ALMEIDA, 1997, p. 21). Na maior parte das ilustrações, ela está próxima à criança e apresenta a dimensão lúdica da existência em seu gesto corporal [Figura 22].



Figura 21: Elvira Vigna
Ilustração para *A fada que tinha idéias*, p. 22.



Figura 22: Edú
Ilustração para *A fada que tinha idéias*, p. 21.

Para finalizar, além do sexo de personagens, escritores e ilustradores, houve a preocupação de averiguar qual é o sexo dos narradores. Quatro narrativas têm narradores assexuados, ou melhor, impessoais ou em terceira pessoa: *A casa da madrinha*, *A 8ª Série C*, *Botina Velha, o escritor da classe* e *A fada que tinha idéias*, embora em duas delas ocorram, em certos momentos, passagens para o foco de primeira pessoa, como é o caso de *A casa da madrinha* e *A 8ª Série C*. Duas, escritas em primeira pessoa: *Que raio de professora sou eu?* e *Redações perigosas II: a fome*, com visões exclusivamente femininas e três também em primeira pessoa, mas com lentes predominantemente masculinas: *O mistério da obra prima*, *Pra você eu conto* e *A professora de desenho e outras histórias*. Por último, uma obra escrita na primeira pessoa do plural: *Uma professora muito maluquinha*, havendo, no entanto, minoria do gênero feminino porque esses narradores são três homens e uma mulher. Pode-se perceber que a maioria dos autores prioriza a escolha do narrador em primeira pessoa e do sexo masculino, enquanto as autoras optam pela narração em terceira pessoa. Tal opção de gênero revela a predominância da voz e da visão masculina nas representações da professora.

A partir da análise das imagens docentes presentes nessas narrativas, pode-se concluir que as práticas e discursos pedagógicos, bem como o perfil feminino das professoras, conseguem, de certa forma, transgredir as normas e as expectativas sociais em relação à época contextualizada no texto. O comportamento autoritário e repressor das direções, coordenações e demais professores representa a manutenção da ordem social reproduzida na instituição escolar. Algumas representações de professoras, como Marta, Laura e Luísa, contrapõem-se a uma certa imagem modelar veiculada na tradição do gênero infanto-juvenil, em que há uma forte presença de maniqueísmos e didatismos. Outras, como Rosemeire e Mariângela, que atuam, respectivamente, na metrópole e na zona rural, apresentam perfis que correspondem, então, às

expectativas do mercado profissional escolar, não havendo tensão entre a postura politicamente correta da professora e a expectativa da comunidade escolar. No geral, prevalece uma visão positiva da professora, mas as indagações, contradições e transgressões da instituição apontam resistências e subversão de comportamentos no interior da escola.

Assim, num movimento de mão dupla, a construção da docente de papel dialoga com a de carne e osso, instituindo identidades. De acordo com Louro (2002), não existem imagens verdadeiras e falsas, distantes e próximas do mundo real, pois todas elas representam a realidade, produzindo-a, embora algumas representações adquiram uma “autoridade maior”:

Isso também aconteceu com as representações de mulher e mulher professora em jogo na sociedade brasileira. A questão não seria, pois, perguntar qual ou quais as imagens *mais verdadeiras* ou *mais próximas* da realidade e quais as que a distorceram, mas sim compreender que todos os discursos foram e são igualmente representações; representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram. Em outras palavras, as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. Ao se observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através da qual uma dada posição era (e é) produzida. (LOURO, 2002, p. 464, grifo do autor)

Em suma, se por um lado, as imagens das professoras que habitam as páginas da literatura infanto-juvenil nas últimas décadas do século XX, e continuam em circulação no início do XXI, revelam lacunas e exclusões expressivas, assim como o predomínio do olhar masculino, por outro, essas representações incorporam identidades culturais de classe, docência, gênero e sexualidade que não se esgotam nesta pesquisa, mas podem suscitar inúmeras questões para outros estudos.

CAPÍTULO 4

AS DIVERSAS FACES DO ENSINO

MODOS DE ENSINAR

Também tem um diário, onde registro os conteúdos ensinados. Pra cada série. Pra cada turma. Às vezes, não dei exatamente a matéria prevista. Aconteceram coisas mais importantes. Discussões entravadas na garganta. Papos sobre acontecimentos preocupantes. De repente a AIDS, a onda de seqüestros, o muro de Berlim, eleições. Por que não discutir? Interesse e curiosidade não têm dia e hora certos para serem trabalhados. Não dar bola pra confiança dos alunos em mim?? Tudo em nome de seguir um planejamento rígido, feito meses antes?... Escrevo no diário o que os burocratas querem ler. E dou a aula como acho que deve ser dada. Conforme a cara de cada turma em cada dia. (ABRAMOVICH, 1990, p. 70)

Como são as representações do ensino no *corpus*? Que conotações predominam nessas representações? Quais são os métodos e as técnicas empregados no processo de ensino-aprendizagem? Como eles são apresentados ao leitor? Quem os mostra e de que maneira? Os procedimentos técnicos utilizados possibilitam uma participação maior do leitor nas narrativas? Que papel têm os recursos formais nisso? Conseguem atenuar a assimetria que preside à emissão adulta e à recepção infantil/juvenil da produção para crianças e jovens?

Este tópico procura buscar algumas respostas a essas questões, optando por apresentar algumas observações gerais e, em seguida, esquadriñar separadamente cada uma das narrativas para tornar possível a percepção de suas nuances e a apreensão das diversas faces do ensino, já que as narrativas apresentam convergências em vários aspectos. A discussão da questão do ensino cruza, confunde-se e completa-se com a dos tópicos: modernização, poder e resistência no interior da escola; a *feminização* ficcional do magistério, conforme sumário, mas se diferencia deles na medida em que procura aprofundá-la trazendo novos elementos para sua compreensão como, por exemplo, verificando *quem* constrói a representação do ensino nas narrativas e *de que ponto de vista*.

No conjunto das obras, observa-se que 50% das narrativas abordam a representação do ensino nas séries iniciais e 50% nas séries posteriores. Entre as obras que se referem ao primeiro segmento escolar, 90% mostram positivamente as metodologias “inovadoras” (ALMEIDA, 1997; NUNES, 1978; PINTO, 1995; COELHO, M., 1995), enquanto apenas uma – 10% – apresenta metodologias “tradicionais”, mas com discurso positivo (VITÓRIA, 1995). Dentre as representações de séries mais avançadas, 90% buscam novos caminhos educacionais (MOTT, 1987; SCLIAR, 1990; ABRAMOVICH, 1990; ANDRADE, 1994), em oposição a uma – 10% – que expõe uma visão degradada do ensino (CAZARRÉ, 1986).

Pode-se, assim, afirmar que a maior parte das narrativas ambientadas nas séries iniciais buscam relacionar a aprendizagem escolar com o prazer: o *aprender brincando*. O ensino é visto como algo prazeroso, permeado pelo afeto e pelas emoções. Nessa nova relação ensino-aprendizagem, os alunos são preparados para a vida prática e para as necessidades do presente. O ensino teórico é questionado, as aulas expositivas são substituídas por aulas práticas e atividades extra-classe, e os conhecimentos decorativos cedem lugar a conhecimentos *úteis para a vida*.

A valorização dos interesses dos alunos também é problematizada nas séries mais avançadas, ao lado da utilização de novas abordagens e metodologias. Ou seja, buscar novos modos de ensinar, priorizar conteúdos atuais e atender às necessidades dos educandos tornam-se dimensões fundamentais do ensino nessas narrativas. Tais concepções de ensino presentes na ficção infanto-juvenil dialogam bem com as reformas promovidas na área educacional na década de 1990, embora algumas dessas idéias já possam ser percebidas na gestação de diversas propostas curriculares que circulavam na década de 1980. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999b, p. 13) propõem um currículo em que o ensino esteja baseado na “contextualização”, “interdisciplinaridade” e no incentivo do “raciocínio e da capacidade de aprender”, em oposição ao ensino “descontextualizado”, “compartimentalizado” e fundamentado no “acúmulo de informações”. Vale lembrar que essa reformulação curricular do Ensino Médio, bem como da Educação Fundamental e da Infantil, é orientada pelos princípios expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 2002c).

Assim, em quase todas as obras literárias estudadas prioriza-se um ensino que atenda às necessidades da criança e do jovem. Com exceção dos confrontos de paradigmas educacionais e de educadores, já analisados nos tópicos: modernização, poder e resistência no interior da escola; a

feminização ficcional do magistério, conforme sumário, a divergência fica por conta de alguns textos de *A professora de desenho e outras histórias* e de *O mistério da obra-prima*.

As propostas e conquistas de uma pedagogia “moderna” estão presentes em *A fada que tinha idéias*, que valoriza a infância; dá poder à criança, fazendo valer sua voz e sua vontade; concede valor à liberdade de criar, ao interesse, à iniciativa individual; favorece o trabalho em grupo e o prazer da convivência.

Nessa obra, a história é contada por um narrador em terceira pessoa, onisciente, que não participa da história. A perspectiva de visão escolhida para relatar os fatos está identificada com a da heroína, na maneira como eles são vividos ou afetam Clara Luz. A opção pela predominância do ponto de vista infantil é fundamental para o significado da obra e contribui para a identificação do leitor-criança. A voz da protagonista é tão forte no texto que o narrador pode até mesmo passar despercebido ao leitor. Desse modo, a história é narrada principalmente do ponto de vista de Clara Luz, que afeta e contagia o comportamento de todas as personagens que compartilham o espaço de sua existência.

Trata-se, portanto, de um narrador que procura mais mostrar a história do que contá-la, intervindo o mínimo possível e deixando as personagens mostrarem-se por si mesmas. A posição do narrador em relação à história é muito próxima. Os procedimentos técnico-narrativos mostram a relação afetiva do narrador com os eventos relatados.

Quanto ao uso da linguagem, a narrativa funde a linguagem culta com a coloquial, resultando num estilo vivo que a aproxima da fala infantil. O narrador tem tom bem-humorado, agilidade no falar, fluência, riqueza vocabular, atrai o leitor sem tornar difícil a comunicação e evita reflexões e digressões, deixando o receptor tirar suas próprias conclusões.

A representação da fala das personagens é feita por meio do discurso

direto. A opção pelo predomínio deste discurso restringe a ação, apresentando-a num tempo presente e próximo do leitor. Como no teatro, são representadas as ações e as falas das personagens, cabendo ao leitor deduzir as significações. Essa técnica revela-se adequada para atrair o leitor-criança porque a linguagem oral está mais próxima do cotidiano infantil.

A aprendizagem em *A fada que tinha idéias* acontece a partir do interesse da criança; priorizam-se os processos de descoberta do conhecimento em vez da transmissão de conteúdos e o professor torna-se apenas um facilitador da aprendizagem. A fada-criança passa a ser sujeito do processo de ensino-aprendizagem, decidindo a educação que lhe convém. Em outras palavras, na pedagogia veiculada no texto, o ensino deve estar baseado nos interesses espontâneos da criança. Na história, as invenções e as brincadeiras de Clara Luz revelam os interesses infantis e sugerem o que deve fazer parte do dia-a-dia na escola: experimentações, excursões, brincadeiras, teatro, música, dança, trabalhos com massa de modelagem, pintura etc.

O conteúdo desenvolvido, que precisa ser compreendido e não decorado, segue o rumo das sugestões feitas pelas próprias crianças. Assim, no texto, Clara Luz convida a professora a dar aula no próprio horizonte, a aproveitar o dia, a escorregar no arco-íris etc.:

– Agora – disse Clara Luz, – a senhora não quer dar uma espiada nos outros horizontes?

– Que outros, querida? Só existe um.

– Então olhe para lá!

A Professora, que só estava olhando para cá, concordou em olhar para lá, já que Clara Luz fazia questão.

E viu mais de dez horizontes, um depois do outro.

– Não é possível, Clara Luz! Estou vendo dez! (ALMEIDA, 1997, p. 22)

Percebe-se a cumplicidade das personagens-adultas com a fada-criança e a adesão a ela em vários episódios da história. A Fada-Mãe morre de medo de a Rainha zangar-se com as invenções de Clara Luz e descobrir que ela nunca passou da lição I do Livro das Fadas, mas nem por isso reprime ou coloca a filha de castigo. A Professora, apesar de pensar diferente, escuta e verifica as opiniões de Clara Luz, admitindo que ela tem razão. O teatro é montando também com a participação de personagens-adultas.

O adulto não é somente um ser que nada tem a oferecer à criança. A mãe de Clara Luz, por exemplo, procura intervir em suas mágicas, auxiliando-a nas resoluções dos problemas, sem reprimir ou passar sermões e lições de moral. Dessa maneira, a narrativa não deixa de valorizar o mundo adulto e abrir possibilidades de mudança a partir do questionamento da padronização de comportamentos e de papéis que foram impostos às personagens-adultas.

Trata-se, enfim, de um diálogo intertextual transgressor, pois rompe com várias características dos contos de fadas tradicionais: a protagonista não aprende nenhuma lição; Clara Luz não é passiva, como geralmente acontece com as personagens femininas dos contos de fadas; politicamente, a personagem veicula os ideais democráticos de participação popular, o assumir-se enquanto sujeito da história e não ficar apenas na reprodução de normas e valores estabelecidos; não acontece nenhum tipo de vingança ou castigo por parte da Rainha, que acaba admitindo Clara Luz em seu governo, em vez de puni-la, e a história questiona, ainda, os valores adultocêntricos e as instituições voltadas para a infância.

Também, tematizando uma aprendizagem que não se limita à escolar, *A casa da madrinha* valoriza o mundo infantil e visa à sua emancipação. O narrador, em terceira pessoa, tem uma visão de conjunto, mas não se coloca à distância do mundo narrado. O seu tom é coloquial e, freqüentemente,

mistura-se à voz das personagens no discurso indireto livre, tornando-se íntimo porque se aproxima das personagens e dos fatos narrados.

A partir do segundo capítulo, a obra simula, por meio do discurso direto, uma situação de narração oral, que gera a ilusão de que é a personagem Alexandre quem está narrando os acontecimentos para Vera. O leitor precisa estar muito atento para essas idas e vindas do relato, pois, se não perceber essa estratégia narrativa, confundirá a voz do narrador com a do protagonista. Na passagem do diálogo para a narração, a terceira pessoa está tão estrategicamente disfarçada que se confunde com a primeira.

Embora em terceira pessoa, a narração não dá a sensação ao leitor de que o narrador está contando o passado por causa dos diálogos entre as personagens, fato que certamente ocorreria se o narrador fosse Alexandre. Tal opção cria a ilusão de que a história está acontecendo no presente, desenvolvendo-se aos olhos do leitor. Muitas vezes, o ângulo é frontal e fixo, tornando pequena a distância entre a história e o leitor. O narrador, mais mostrando do que contando, dá a impressão ao leitor de que a história se conta a si própria.

A técnica da autora é a da “narrativa em encaixe” ou da “história-dentro-da-história”. Tem-se uma situação inicial de diálogo entre Vera e Alexandre, que funciona como mecanismo introdutório da história que vai ser narrada. Em outras palavras, para introduzir as várias histórias, paralelas à principal, utiliza-se um diálogo simétrico, que ocorre entre pares iguais, ainda que de classes sociais e sexos diferentes. Essa “moldura” consegue aproximar e envolver o leitor, ainda em formação, no universo narrativo. A autora efetua uma ruptura com o direcionamento do narrador, mas não consegue mantê-la o tempo todo na narrativa. Em alguns momentos, sente-se a intervenção do narrador pelos comentários explicativos. Por exemplo, no fato de antecipar para o leitor que o método da professora não está agradando à diretora da escola:

(Um dia a diretora da escola entrou na classe justo na hora em que Alexandre estava ensinando um outro garoto a fazer uns bolinhos de trigo. Uma fumaceira medonha na sala. Tudo quanto é criança em volta do fogão palpitando: falta mais sal! bota pimenta! bota um pouquinho de salsa! A diretora sabia que estava na hora da aula de matemática. Que matemática era aquela que a Professora estava inventando? Não gostou da invenção. Mas saiu sem dizer nada.) (NUNES, 1978, p. 37-38).

Se, por um lado, tem-se a encenação de duas crianças conversando, por outro, em alguns momentos, tem-se a interferência do narrador – porta voz dos valores e da visão do adulto –, cujo papel é diluído e bastante minimizado pela pluralidade de vozes que emanam da narrativa.

A fala das personagens é representada principalmente por meio dos discursos diretos, mas também dos indiretos e dos indiretos livres presentes no texto. Há cenas inteiras de diálogo entre as personagens, sem a intervenção do narrador. Os registros de falas usados são coloquiais, inclusive o do narrador, e também aparece o emprego de algumas gírias: “ele pensou pra burro” (NUNES, 1978, p. 20); “Que curtição que é isso aqui, hem?” (Ibid., p. 31); “Puxa, esse rio é um barato” (Ibid., p. 31); “Vi a coisa ficando preta” (Ibid., p. 32); “não dá nem pra bisnaga” (Ibid., p. 33); “tô com um buraco danado na barriga” (Ibid., p. 46) etc.

Quanto ao ensino escolar, *A casa da madrinha* acentua a criatividade na metodologia empregada pela professora da maleta e seu empenho em promover a curiosidade e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas. Nessa nova proposta de ensino, os alunos desempenham um papel ativo na descoberta do conhecimento. Na passagem a seguir, nota-se que, além da aula prática de matemática por meio da receita culinária, a professora da maleta tenta uma inclusão, ao incentivar os alunos a falarem de seu cotidiano:

[...] Pacote cor-de-rosa era dia de aprender a cozinhar. A Professora remexia no pacote, entrava e saía da classe e, de

repente, pronto! montava um fogão com bujãozinho de gás e tudo. Era um tal de experimentar receita que só vendo. [...]

E tinha um pacote branco que só servia pra Professora esconder e pra turma brincar de achar. Quem achava ia pro quadro-negro dar aula. No princípio ninguém procurava direito: coisa mais chata dar aula! E aula de quê?

- Conta a tua vida, ué, mostra o que você sabe fazer.

Com o tempo, a turma deu pra procurar direito o pacote: achavam engraçada a tal aula. (NUNES, 1978, p. 38)

Em contrapartida, em outra escola, há outro tipo de ensino empregado com o objetivo de “atrasar o pensamento” da personagem Pavão. Relatado em três capítulos, essa personagem passa por três tipos de curso – Papo, Linha e Filtro – e só será aprovado quando ficar com o pensamento “filtrado”. Antes de ser colocado na escola Osarta, para freqüentar o curso Papo, o Pavão era “normal”, mas a freqüência da inculcação de idéias foi tão intensa que ele foi ficando com medo de tudo, foi “atrasando seu pensamento”. O método consistia em “martelar” idéias o dia inteiro no ouvido do aluno até ele se apavorar:

O Pavão era um bicho calmo, tranqüilo. Mas com aquele papo todo o dia o dia todo a todo instante, deu pra ir ficando apavorado. Se assustava à toa, qualquer barulhinho e já pulava pra um lado, o coração pra outro. Pegou tique nervoso: suspirava tremidinho, a toda a hora sacudia a última pena do lado esquerdo, cada três quartos de hora sacudia a penúltima do lado direito. (NUNES, 1978, p. 24)

Depois de muitas resistências, o Pavão é enviado para o Curso Filtro, em que um “filtro” é colocado em sua mente, deixando-o sem condições de “pular a cerca”, metáfora do final do livro que sugere a emancipação – o atraso e o estrago que a escola conseguiu operar em seu pensamento o tornam um ser dependente: “- Não deu mais pé. Fiz tudo. Não adiantou. É difícil demais pular a cerca; não deu. Se fosse só eu ainda era capaz de dar. Mas o Pavão não consegue. De jeito nenhum”. (NUNES, 1978, p. 93)

Como se vê, essa obra é inovadora, não pelo seu conteúdo contestatório, que é uma característica das obras produzidas nessa década, mas porque raramente há a tutela de um narrador autoritário: o predomínio do diálogo sobre a narração faz com que o leitor interprete a pluralidade de significados, que emergem da história. No discurso formal, há ainda outros traços que fazem com que o leitor participe constantemente da narrativa: a ruptura com a linearidade discursiva do relato, possibilitando ao leitor sua própria organização espacial e temporal; a estrutura das várias histórias dentro da história, tais como a do Pavão, a da Gata da Capa, a da Janela Empenada etc., multiplicando as perspectivas do texto; a mistura entre o universo da fantasia e o da realidade, produzindo uma identificação com o mundo narrado; a fragmentação das personagens, oferecendo apenas uma parte do mosaico a ser configurado; a construção de personagens-animais que representam conflitos humanos, engendrando uma comunhão de sentimentos e possíveis resoluções para os problemas vivenciados; e o emprego da linguagem coloquial, propiciando uma comunicação direta com o destinatário e um entrelaçamento mais estreito entre ficção e realidade.

Apresentando algumas afinidades com a aprendizagem proporcionada pela professora da maleta, *Uma professora muito maluquinha* pode ser considerada a obra literária do *corpus* mais emblemática do *aprender brincando*. As inovações formais do texto procuram dialogar com as inovações metodológicas. O ponto de vista é tratado de forma bastante original, pois não é um “eu” que narra e sim um “nós”, na primeira pessoa do plural, que participou dos acontecimentos relatados. É na qualidade de testemunhas da história que a voz plural ganha legitimidade e confere efeito de veracidade aos fatos.

Percebe-se que as cinco personagens que narram não são as mesmas que viveram aquela experiência. A compreensão da metodologia da professora, no excerto a seguir, é feita pela perspectiva dos narradores

adultos. O marcador “agora” recupera a instância narrativa, remetendo o leitor para o momento da produção do texto. Os inúmeros concursos promovidos pela professora não eram para exaltar o melhor aluno da classe, mas uma maneira de valorizar a qualidade de cada aluno.

Só **agora** percebemos que, primeiro, ela descobria uma qualidade destacável de cada um de nós e aí, então, inventava o concurso, segura de quem seria o vencedor. No fim do ano, todo mundo tinha ganho uma medalha. O último, parece, ganhou o primeiro lugar em cuspe a distância. (PINTO, 1995, p. 83, grifo nosso)

Também em estilo coloquial, a linguagem utilizada pelos narradores de *Uma professora muito maluquinha* é fluente e afetiva. Consegue desencadear o riso, a emoção e a reflexão do leitor além de estabelecer um diálogo com o contexto cultural, social e econômico da década de 1940. O registro oral, empregado em larga escala, possibilita a identificação do receptor criança. Mas nem só da fala do narrador e das personagens o texto é feito. Há, também, a presença de outros discursos que compõem a narrativa: jornais, cartazes de cinema, propagandas, revistas, almanaques, histórias em quadrinhos, poemas etc.

Como se pode observar, as características estilísticas dos narradores personagens em relação à dicção, recursos figurativos e outros artifícios de linguagem têm como alvo principal atingir o destinatário previsto na obra. O leitor é chamado a participar constantemente da construção da narrativa, por meio do diálogo que o texto institui entre narrador e leitor. Primeiro, ele é convidado a imaginar “uma professora inimaginável” (PINTO, 1995, p. 11). Depois, é estimulado pelo texto e pelos desenhos a tomar parte nos jogos do “campeonato das palavras”, organizado pela professora. E, assim, sucessivamente, o leitor transita entre texto e ilustrações, inferindo significados.

As características tipográficas são bastante significativas: tipos de letras manuscritas e de forma, impressas no espaço linear e não linear das páginas em branco, no quadro negro da sala de aula, no rolo de papel, nos cadernos dos alunos, no caderno de recordação da professora, nos balões de HQ e nos anúncios. A variedade de recursos gráficos utilizados, além de facilitar a leitura, indica as mais diversas situações narrativas e a pluralidade de vozes presentes no texto.

O “aprender com alegria”, em *Uma professora muito maluquinha* evidencia a presença da psicologia infantil nas cenas que retratam o ensino. O tempo das atividades escolares, por exemplo, não segue o ritmo do relógio, mas obedece à lógica interna da descoberta do conhecimento. A primeira atividade proposta pela professora foi que cada aluno escrevesse o nome inteiro do outro colega. Depois, ela embaralhou todos os nomes e solicitou que os alunos os arrumassem de acordo com a ordem do abecedário. Apesar de a atividade ter demorado bastante, o depoimento dos alunos – aos leitores/ouvintes evocados no comentário entre travessões – reconhece que foi importante para treiná-los com dicionários e catálogos:

Gastamos quase a aula inteira só para descobrir que o nome de um colega nosso chamado Pedro da Silva Marins tinha que ficar na frente do nome de outro colega que – imaginem só! – chamava-se Pedro da Silva Martins. Em compensação ficamos craques em dicionários e catálogos. (PINTO, 1995, p. 24)

As estratégias de ensino desenvolvidas pela professora são: campeonato de palavras – na modalidade Forca, o Jogo do Começo, o Jogo da Rima, o Caça-palavras; premiação para quem ler mais depressa as frases escritas no quadro-negro; excursão ao ginásio com a participação do professor de Geografia; “Semana do Silêncio” para as leituras individuais; leitura de um capítulo de novela, por dia, feita pela professora; leitura de

um capítulo de novela, por dia, feita por um aluno; a “Máquina de Ler” poemas; a narrativa da história do guerreiro grego Leônidas; exibição do filme “Cleópatra” de tarde no cinema; discussão do filme e a promoção de concursos.

O filme, veículo da cultura de massa, torna-se recurso de motivação da aprendizagem dos alunos. As referências cinematográficas infiltram-se na vida da protagonista e são incorporadas aos conteúdos de suas aulas: “Durante semanas a gente só falou do filme. Com um desenho e um filme, já estávamos conhecendo mais História Universal do que com todas as coisas escritas no livro adotado pela escola. E que ainda não tinha sido aberto por nós. Nem por ela.” (PINTO, 1995, p. 64-65)

A inclusão do cinema hollywoodiano – assim como da história em quadrinhos -, na prática escolar da década de 1940, deixa transparecer a invasão dos produtos norte-americanos no mercado brasileiro. A Professora Maluquinha, ao contrário dos seus educadores contemporâneos, emprega esses veículos como recursos, entre outros, no processo de ensino-aprendizagem, para incentivar a leitura e, ao mesmo tempo, ignora os meios convencionais do período como, por exemplo, o livro didático e os deveres para casa. Ela defende a idéia de que a escola primária existe para ensinar os alunos a ler, escrever e contar. Isso pode ser constatado em sua prática e também em uma conversa com as mães dos alunos para aceitarem essa idéia:

E houve a visita das preocupadas mães dos cinco mosqueteiros: “E os deveres para casa?” Não tinha, e ela explicou: “Seus filhos têm mais é que ler e escrever como o Rui Barbosa e fazer as quatro operações como uma maquininha registradora. Depois disso, eles vão aprender tudo num átimo.” (PINTO, 1995, p. 84)

Após a demissão da Professora Maluquinha da escola, a possibilidade de os alunos continuarem a ter aulas com ela aparece na sala por meio de

um cartaz com o anúncio de “Aulas de Reforço”. No relato das aulas de reforço, contando uma vez o que acontecia todos os dias, a evocação dos narradores elege um fato extracurricular, como sendo o momento favorito, e traz ao público o boêmio que cantava boleros:

O melhor momento do curso era quando, do outro lado do muro, o dia já amanhecido de todo, a gente ouvia o assobio do boêmio voltando da noite. Era um ritual: ouvia-se a porta da casa dele se abrir, as queixas conformadas da mãe e, logo seguir, o ruído do chuveiro e a voz do boêmio: “Das almas que en el mundo...” (PINTO, 1995, p. 103)

A partir da análise dos elementos da narrativa e de seus conteúdos, pode-se concluir que a representação do ensino que Maluquinha proporciona a seus alunos rompe com as práticas e com os discursos pedagógicos vigentes no período retratado no texto, mas não da época de produção e circulação do mesmo. Essa nova metodologia de ensino foi propagada no momento em que a teoria construtivista de Piaget foi apropriada pelo discurso pedagógico oficial e introduzida nas escolas públicas brasileiras.

Outro livro que relata recordações escolares das séries iniciais de ensino, mas com a inclusão do ensino de Ciências na 7ª série, é *Uma professora de desenho e outras histórias*. No texto narrado em primeira pessoa, no pretérito, com predominância do discurso indireto, aparecem poucos diálogos. As cenas evocadas foram vivenciadas pelo narrador-protagonista Marcelo: o primeiro dia de aula, a paixão pela professora Andréia, o aluno bonzinho, as meninas da terceira série, as dificuldades de aprendizagem de Célio, o namorado da professora Lucinha, a bronca do Robertão, a aula de educação sexual e o estudo do meio. Embora o narrador procure manter a ótica infantil nos episódios relatados, em algumas passagens percebe-se a visão do adulto, re-elaborando as lembranças do protagonista e procurando dar sentido a elas.

Quanto à linguagem de *A professora de desenho e outras histórias*, a utilização do discurso coloquial, com frases curtas, procura atrair o receptor. Além disso, para permitir a identificação com o leitor pressuposto, a época da vida do protagonista Marcelo recordada é sobretudo a infância, com uma inserção na adolescência.

O ensino é representado pela ótica do “bom aluno”, “o primeiro da classe”, “o bonzinho”, “meio tímido,” “o puxa-saco” e “cê-dê-efe”, como ele mesmo se confessa aos leitores. O conflito dramático, no entanto, coloca-se entre a crescente vontade do aluno em ir ao banheiro e a importância atribuída às informações sobre elefantes dadas pela docente: “A professora continuava a falar sobre os elefantes. Assunto mais louco para um primeiro dia de aula” (COELHO, M., 1995, p. 6). A imagem construída pela descrição da tromba do elefante expelindo a água desencadeia no aluno a premência de urinar numa relação metonímica não percebida pela docente, provocando tal insatisfação que o fato torna-se uma reminiscência amarga. O aprender, aqui, é visto pela professora como uma atividade meramente passiva, já que não satisfaz a necessidade imediata do aluno. Sem acesso ao pensamento dela, o narrador conjectura as prováveis razões da professora em ignorar seu pedido:

Eu estava ficando meio desesperado. Eu era meio tímido também. Levantei a mão. A professora perguntou o que eu queria.

- Posso ir no banheiro?

- Espere um pouco, tá?

Ela devia estar achando muito importante aquela história toda sobre elefantes. Começou a explicar como os elefantes bebiam água. Eles enchiam a tromba, seguravam bem, e daí chuáá...

Levantei a mão de novo.

- Preciso ir no banheiro, professora...

Ela nem respondeu. Fez só um gesto com a mão. Para eu esperar mais.

Na certa, ela estava pensando que, no primeiro dia de aula, é importante não facilitar. Não dar moleza. Devia imaginar que todo mundo inventa que quer ir ao banheiro só para passear um pouco e não ficar ali assistindo aula. Professora mais idiota. (COELHO, M., 1995, p. 7)

A partir dessa experiência, o protagonista compreende algumas lições que compartilha com o leitor: liberdade para fazer xixi quando se tem necessidade sem precisar pedir permissão, irrelevância para a maioria das pessoas da vontade do outro, reconhecimento da validade dos direitos e sentimentos somente após sua imposição pelo grito e, por último, o xixi só ter tido importância naquele momento. Observa-se, nos exemplos a seguir, o tom ofensivo e transgressor em defesa dos direitos:

A coisa mais óbvia é que, quando você tem vontade de fazer xixi, vai e faz. Dane-se a professora. Coisa mais idiota é ficar pedindo para alguém deixar a gente ir ao banheiro. Banheiro é assunto meu.
Outra coisa é que as pessoas, em geral, não ligam para o que a gente está sentindo. Para mim, a vontade de fazer xixi era a coisa mais importante do mundo. Para a professora, a coisa mais importante do mundo era ficar falando de elefantes. (COELHO, M., 1995, p. 8)

Entre os muitos aborrecimentos escolares, as únicas aulas consideradas legais, na ótica infantil, eram as de desenho. Nessa matéria, imperava a vontade do aluno com o total aval da professora, que não direcionava a aprendizagem. A motivação dos alunos resulta da liberação da livre expressão de cada um na busca da auto-realização.

O ensino de Ciências na sétima série é selecionado pela memória do narrador em “O professor de Ciências”, não pelo conteúdo da matéria em si, mas por três lembranças marcantes que aconteceram nas aulas dessa disciplina: a bronca impiedosa dada pelo professor ao Robertão porque chamou o Luís Eduardo de caloteiro, a bagunça na sala de projeção durante

a aula de educação sexual e o boné ridículo usado pelo professor para fazer o estudo do meio, a fim de recolher insetos e amostras de terras e folhas.

Com muito humor, o narrador conta que o ensino de educação sexual é inserido na escola e tratado de maneira exclusivamente científica na aula de Ciências:

Resolveram que a gente precisava ter aula de educação sexual.

Na cabeça dos donos de colégio, isso era assunto para a aula de ciências. Tinha a ver com medicina, doença. Funcionamento do corpo humano. Tudo científico.

Lá ia o professor Farid.

Levou a gente para uma sala de projeção. Iríamos ver slides. (COELHO, M., 1995, p. 41)

O narrador deixa transparecer a opinião dos alunos sobre a aula na sala de projeção. O motivo dessa opinião também é explicitado: “Todo mundo adorava a sala de projeção. Ver slides não era aula. E dava para fazer muita bagunça” (COELHO, M., 1995, p. 42). Para ensinar educação sexual, o professor utiliza-se de um desenho para explicar a reprodução de batráquios. O comportamento dos alunos ocasiona o encerramento da aula e o agendamento de prova sobre o assunto. A encenação cômica dessa aula revela vestígios da dificuldade do ensino e do despreparo do professor em lidar com aulas de educação sexual no início da década de 1970.

As lembranças sobre o ensino de Ciências abordam ainda a prática de “estudo do meio” que, considerado uma atividade científica, transforma-se em passeio na visão dos alunos:

Já era o final do ano. A gente ia fazer uma coisa chamada estudo do meio. Isto é, a gente ia passear em volta da escola, onde havia uns terrenos baldios. A idéia era pegar uns insetos, umas amostras de terra, umas folhas. E “fazer

observações”. Tudo para parecer “científico”; mas virava passeio mesmo. (COELHO, M., 1995, p. 43)

Conforme se pode perceber, as representações do ensino são expostas de uma maneira simultaneamente cômica e irrelevante. O aprendizado do aluno Marcelo, entretanto, não provém do ensino ministrado, mas das lições extraídas dos acontecimentos que envolvem a instrução escolar.

Numa perspectiva divergente, em *Botina velha, o escritor da classe* prevalece uma visão enaltecida e ideológica do ensino escolar, pois a tese que permeia toda a obra parece estar baseada na crença ingênua de que com estudo é possível ser alguém na vida, tudo dependendo da força de vontade de cada um.

Desse modo, a história é narrada em terceira pessoa por um narrador onisciente que conhece tudo a respeito do enredo e das personagens, revelando sentimentos, pensamentos e a voz interior das personagens. Há equilíbrio constante entre o uso do discurso direto das personagens e o discurso indireto do narrador na narrativa. A voz narradora revela adesão ao protagonista e cumplicidade com ele, procurando induzir o leitor a comover-se e posicionar-se na trama ao lado de Juvenal, defendendo-o junto com o avô e os professores, e a antipatizar com a ignorância do pai, o conformismo da mãe e as provocações dos irmãos mais velhos.

A linguagem utilizada em *Botina velha, o escritor da classe* é a regionalista, sendo que tanto a fala das personagens como a do narrador apresentam termos e expressões típicas do interior paulista, com exceção da dos professores. Percebe-se que, dentre as personagens analfabetas, somente o avô Amaro profere palavras incorretas do ponto de vista da norma lingüística do padrão culto, escritas sempre entre aspas – o que faz ressaltar a divergência com a norma culta – como, por exemplo, “matícula”, “macular” (por matricular), “deploma”, “truxe”, “adevogado” etc. Esse cuidado discrimina e mostra a preocupação do gênero com a formação do leitor

jovem, porque a literatura adulta, geralmente, não costuma marcar registros diferentes da modalidade- padrão.

Na representação do ensino em *Botina velha, o escritor da classe* não há nenhuma inovação conteudística ou metodológica; aparecem apenas as atividades de ensino, correntes no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Com relação à linguagem, por meio da fala da professora, é mencionado o trabalho de produção de texto narrativo à vista de uma gravura¹ e algumas recomendações aos alunos, destacando-se o problema individual de escrita de Juvenal:

- Agora vamos ter uma aula de linguagem: NARRAÇÃO À VISTA DE UMA GRAVURA. Vão inventar uma história. Não é descrição desse quadro. Eu quero ver a imaginação de vocês. Cuidado com erro no plural, ouviu Juvenal? Você tem idéias boas, mas escreve “nós foi, nós vai”. (VITÓRIA, 1995, p. 8)

A valorização da composição de Juvenal é feita na classe pela professora Mariângela, que distingue o mérito de seu trabalho frente aos outros alunos, não deixando, contudo, de corrigir a oralidade e os erros de plural encontrados na redação e ainda compará-la com a do aluno japonês mais adiantado da turma. Tais procedimentos seriam considerados inadequados para o ensino de Português da década de 1990 (BRASIL, 1997b):

¹ A antiga prática de produzir um texto à vista de uma gravura também é registrada no conto “Azul Real Lavável” de Ana Maria Stuginski de B. Camargo, que tematiza a aula do terceiro ano de uma cidadezinha do interior paulista. Ao invés de narração, entretanto, a professora solicita uma descrição fiel da gravura, recomendando que se utilize um adjetivo para cada substantivo. (SÃO PAULO, 1997, p. 31-32)

A seguir a professora leu a narração. A classe ouviu em silêncio. Mas todo mundo riu de um comentário:

- Só que aqui você escreveu “bão”, Juvenal. É que você ouve assim na sua casa, não é? E não é “tauba” não, ouviu? É tábua. Há erros de plural também. Mas a composição está ótima.

[...]

- É o escritor da classe. E o pai dele queria tirar o coitado da escola. A composição do Cirineu também está boa. Tem menos erros, mas falta um pouco de imaginação. (VITÓRIA, 1995, p. 44)

O ensino de Matemática também é mostrado de maneira convencional, sem novidades. Na descrição das aulas, os alunos copiam os problemas do quadro-negro para resolvê-los individualmente e em silêncio, em contraposição às modernas metodologias que apregoam o trabalho coletivo na resolução de problemas². O narrador, todavia, comenta que havia comunicação entre os alunos:

- Todo mundo copiando os problemas, sem conversa.

O início da aula era quase sempre daquele jeito. Dona Mariângela passava quatro problemas de aritmética no quadro-negro e os alunos copiavam. Depois deviam fazer as contas em silêncio. Ninguém devia ajudar ninguém, mas normalmente se comunicavam. (VITÓRIA, 1995, p. 24).

O gosto do protagonista pelo estudo aparece confirmado em várias vozes da narrativa e é fundamentado em uma concepção inata³ como

² No filme *Nenhum a menos* (2000), dirigido por Zhang Yimou, contextualizado em uma escola rural da China, os alunos só conseguem aprender quando precisam resolver um problema da vida real com a colaboração de todos, comprovando a tese de que as aulas precisam estar integradas no cotidiano.

³ As palavras do autor, registradas no encarte, afirmam a importância da mediação do professor, mas endossam a doutrina do inatismo com seu próprio exemplo: “A influência de um professor sincero e dedicado sobre certos alunos é tão importante que parece até despertar vocações. No meu caso, a influência dos mestres da dedicatória foi positiva, embora eu já sentisse minha vocação”. (VITÓRIA, 1995)

predestinação, aptidão, dom natural. Para o seu Amaro “- Parece que é um negócio que tá no sangue dele” (VITÓRIA, 1995, p. 9); no ponto de vista na professora Mariângela: “É uma vocação muito forte” (Ibid., p. 11) e, de acordo com o narrador, “Era uma vocação nata” (Ibid., p. 69). Essas opiniões não estariam contradizendo a idéia do estudo como um aprendizado e, em última instância, colocando em cheque a mediação escolar na função de despertar o prazer da leitura?

De toda forma, ao mostrar os caminhos de Juvenal em busca do saber, tal literatura destinada a jovens estaria cumprindo sua missão de formar leitores por meio de representações de ensino que internalizam na obra o gosto pelo estudo e pela literatura na personagem principal, indicando, ainda, que a sociedade oferece oportunidades de ascensão social aos excluídos que se esforçam para vencer os obstáculos, sendo a escola e a literatura importantes aliadas nessa conquista pessoal.

Em relação à representação do ensino nas séries posteriores, *A 8ª série C* também aposta no ensino escolar, mas aponta para a necessidade da modernização dos métodos e das técnicas de ensino. Narrada em terceira pessoa, a obra apresenta algumas variações de foco para a primeira, por meio de pequenos monólogos interiores, que deixam as personagens revelarem-se por si mesmas. O discurso indireto também é utilizado para exprimir os pensamentos das personagens com a mediação do narrador. No texto predomina o discurso direto e quase tudo o que o leitor fica sabendo dos acontecimentos vem diretamente do diálogo entre as personagens. A linguagem coloquial e a gíria, utilizadas pelas personagens e pelo narrador, procuram imitar o novo modo de ser, de pensar e de agir do jovem da década de 1970, além de acompanharem o ritmo acelerado dos acontecimentos, aproximando o leitor jovem desse universo narrativo.

Não há capítulos dedicados às aulas, somente *flashes* do cotidiano escolar em que são encenados o desinteresse dos alunos pelo conteúdo

ensinado, a ineficiência dos métodos educativos empregados, o afeto pelos professores camaradas e a antipatia pelos professores severos, as brincadeiras com os professores, os atrasos na entrada das aulas, algumas estratégias estudantis para enganar os professores, a dispersão nas aulas causada pela paixão adolescente, a circulação de drogas na escola, a exibição da peça teatral criada pelos alunos e a palestra da escritora.

A idéia da importância do estudo é constantemente endossada no texto por várias vozes. No trecho abaixo, o narrador contextualiza a tensão do período de provas. Na fala de um aluno dedicado, o que está colocado em questão não é o estudo, mas a metodologia usada por alguns professores que acaba desmotivando-os:

[...] As provas são o assunto predileto, absorvente; muitos estão arrependidos do tempo perdido e procuram recuperar, reunindo-se à tarde, em grupos, para estudar uma hora a mais.

Outros desistem das rodinhas, das reuniões, do clube e alguns mais despreocupados continuam na vidinha de sempre, apesar do medo. O resultado final os assusta mas não têm força suficiente para modificar o modo de viver e se dedicarem mais aos estudos.

- Não gosto de estudar, confessa Danilo.

- Então, por que você estuda?

- Sabe, o velho fala que sem estudo a gente não é nada, que é preciso estudar para participar na construção de um mundo melhor. Então, quando lembro daquela guerra do Vietnã, tanta criancinha morta, jogada no chão, poxa, assim não dá pé, a gente tem que estudar mesmo pra ver se melhora esta fossa toda.

- Gosto de ler. O estudo é até interessante, eu penso que muitos professores não sabem dar a matéria. As aulas é que são sem graça, já ouvi falar que vão reformar o ensino, quem sabe se aí vir à escola vai ser mais bacana.

- Pois eu penso diferente; gostoso mesmo é lutar judô, nadar, não é, Júlio?

- É. (MOTT, 1987, p. 44)

O ensino de Matemática é o alvo preferido de protesto dos alunos. No estudo em grupo das meninas, a disciplina é chamada de “monstro da meia-noite” e “Drogamática”. No desenrolar dos acontecimentos, outras vozes somam-se às vozes femininas para reclamarem das aulas dessa disciplina, mostrando a unanimidade da crítica estudantil:

- Poxa! aula chata essa que a gente vai ter agora com este calor! Aula de Matemática com calor, funde a cuca, derrete ela. (MOTT, 1987, p. 38)

- Matemática moderna, imagine se fosse antiga...
Rindo, completam todos: “já é quadrada sendo moderna!”
(p. 43-44)

A questão dos métodos de ensino é tematizada a partir dos conflitos de gerações encenados na narrativa, que procura ensinar a convivência entre jovens e adultos. Os familiares estão sempre dialogando com os filhos, os únicos deslizes ficam por conta da mãe de Gaby (D. Rail) e do pai de Júlio (Dr. Leone), mas, ainda assim, são explicados, respectivamente, pelas obrigações sociais e pelo excesso de trabalho. Os pais reconhecem suas falhas e procuram aproximar-se dos filhos. D. Rail cursa a faculdade de Psicologia para compreender o comportamento dos jovens e aplicar os conhecimentos na educação da filha.

O pai de Júlio, para recuperar a amizade do filho, convida-o para assistir a uma partida de futebol e conversa com o ele e seus colegas sobre a necessidade de a juventude participar na construção de um mundo melhor. O filho, no entanto, questiona o fato de os mais velhos não darem chances para os novos: “- De que jeito, pai? Você acha que nós podemos alguma coisa se na escola a gente é orientado pelos professores, em casa pelos pais, jovens não tem vez, não.” (MOTT, 1987, p. 126)

A fala educativa do Sr. Leone mostra que a saída está no diálogo entre as gerações, reafirmando a validade dos conteúdos transmitidos

pelas instituições familiar e escolar e reconhecendo que o problema está nos métodos, que precisam levar em consideração que os adolescentes são “vasos comunicantes” :

- Agora, vocês participam, o servente de pedreiro põe um tijolo sobre o outro orientado pelo mestre. Se ele colocar bem os tijolos e o mestre souber bem o ofício, o muro sairá bom, prumo certo! Em geral, o que os mestres, os pais ensinam, é bom, sempre visando à educação dos adolescentes. Pode ser que nem sempre os métodos adotados sejam os melhores, estejam de acordo com o temperamento dos alunos. Mas, também, há uma coisa, vocês precisam aprender a conversar com os coroados e mostrar-lhes a razão, com explicações pacíficas, dialogando que a juventude atual, que vocês adolescentes não são vasos que recebem tudo e que ali vai se armazenando, acumulando. (MOTT, 1987, p. 126-127)

Todos os diálogos parecem uma aula de Moral e Cívica. É o colega de Júlio quem reconhece isso na conversa com o Dr. Leone: “- Que pena, o papo estava bom – diz Marcelo – isso que a gente conversou vai dar bem pra aula de Moral e Cívica.” (p. 127). O professor de Educação Moral e Cívica⁴, “o Reformador”, não aparece na história. Mas, suas palavras, citadas indiretamente pelo narrador, auxiliam Júlio na resolução do conflito. A opinião emitida pelo mestre é muito parecida com a manifestada pelo pai de Júlio no capítulo final:

Toda a alegria da noite passada desapareceu, resta somente um gosto amargo, inquietação, desânimo. Que fazer? Procura evitar a fossa, mas não dá pé. Lembra-se de uma conversa com o professor de Moral, ele dissera que nem tudo de errado que a gente faz deve ser considerado erro. A questão é não desanimar, ele disse, ter coragem de recomeçar por outro caminho. (MOTT, 1987, p. 129)

⁴ Importante lembrar que no período da ditadura militar a disciplina de Educação Moral e Cívica passou a ocupar o lugar das disciplinas de Filosofia e de Sociologia na grade curricular das escolas, excluídas em função do acordo MEC/USAID.

Conclui-se, então, que as lições morais não são dadas por meio das aulas, mas estão presentes nos vários diálogos entabulados entre os adolescentes e seus pais, professores, escritora e colegas. Todas as situações de conflito são resolvidas da maneira mais educativa e harmoniosa possível.

A predominância do discurso direto das personagens na narrativa e a minimização do papel do narrador parecem assegurar ao leitor uma liberdade maior em relação ao texto. Embora a narrativa tenha um número grande de personagens, não há multiplicidade de pontos de vista. Se, inicialmente, os pontos de vista são divergentes e geradores de conflitos entre as gerações, no encaminhamento da resolução das intrigas as visões de mundo acabam se tornando convergentes ao apostarem na mesma idéia. Sendo assim, as personagens que rompem com a norma sofrem dramas de consciência e acabam se arrependendo, enquanto as personagens exemplares são felizes porque estão no caminho certo e apontam as saídas para os demais. As falas desses jovens são idênticas às dos pais, dos professores e da escritora. Os discursos convergem para defender a idéia chave do livro: os jovens devem participar junto com os mais velhos na construção de um mundo melhor. Essa obra pode ser, portanto, considerada porta voz da visão ética de mundo da ficcionista e também das mudanças e tendências educacionais de seu tempo.

Procurando se afastar da vocação pedagógica da literatura infanto-juvenil, em outra narrativa, *Pra Você eu conto*, a grande lição aprendida e relatada pelo protagonista é a negação da história oficial e o mergulho na vida. Essa narrativa, em primeira pessoa, permite ao narrador rememorar seus tempos de aluno no colégio e a história de seu primeiro amor sob a ótica subjetiva do adulto; porém, cria uma ilusão de tempo presente por meio dos diálogos que são encenados no texto.

Com a estratégia de simular um diálogo entre avô e neto no presente, fazendo uma “moldura” de um outro discurso que narra o que aconteceu

no passado, o autor consegue criar um clima de intimidade e cumplicidade com o leitor desde o início da narrativa. Com efeito, produz um discurso narrativo emocionado e envolvente, de intenso lirismo, escrito em linguagem coloquial, com frases curtas e diálogos.

O narrador-protagonista recorda, a partir dos fatos mais significativos, até a situação na qual ele está fazendo a evocação do passado. O narrador conta, então, aquilo que lhe interessa contar, resultando uma história repleta de lacunas para o leitor ir preenchendo. Entre os eventos selecionados pelo narrador, o fragmento a seguir testemunha suas dificuldades de aprendizagem. O fracasso escolar de Juca é revelado nas constantes notas baixas, as quais precisavam ser explicadas para a família e eram motivo de grandes sofrimentos:

Que não eram raras. Ai, não eram raras. Para algumas coisas, Matemática, por exemplo, eu tinha uma dificuldade natural; nunca me dei bem com os números. Raiz quadrada, por exemplo, era um mistério completo para mim. O teorema de Pitágoras? Um enigma. Eu fazia e refazia os cálculos e as operações dez vezes, vinte vezes. Sempre num clima de ansiedade: preciso sair bem nos estudos, porque a minha gente está fazendo sacrifícios e devo a eles esta satisfação. Ai, Deus, eu me sentia mal. Como me sentia mal. Muitas vezes, de noite, eu chorava, enterrando a cabeça no travesseiro para que meus irmãos – dormíamos (sic) todos no mesmo quarto – não me ouvissem. (SCLIAR, 1990, p. 3)

Todavia, a mudança acontece a partir da contratação de uma docente que busca dar significado ao conhecimento escolar, utilizando novas abordagens e metodologias para o ensino de História. A primeira aula foi sobre a longa marcha do homem através dos tempos: um espetáculo cheio de vida realizou-se no espaço de sua aula. Empolgada, a professora Marta consegue envolver os alunos, inclusive os indisciplinados, com seu discurso apaixonado pela História:

[...] Escutávamos em silêncio. Mesmo Jerônimo e o seu bando; sorriam, desdenhosos, mas escutavam. Nunca tivéramos uma professora assim. Os outros professores vinham, desincumbiam-se da tarefa, com maior ou menor entusiasmo (em geral menor) – e era aquilo. Marta não. Marta acreditava no que fazia; História era para ela – o quê? – a sua vida. (SCLIAR, 1990, p. 8-9)

Pode-se perceber o impacto da aula na perspectiva do aluno Juca. Ele sai da aula diferente, já não é mais o mesmo: “vagueei sem rumo certo pelas ruelas da Cidade Baixa” (SCLIAR, 1990, p. 9). Há uma transformação no modo de o protagonista observar as coisas. O cenário tão conhecido passa a ser percebido de maneira diferente pelo seu olhar. Começa a querer escutar a história que narram as velhas mansões, os prédios públicos, as casinhas achapadas etc. Descobre-se apaixonado e quer ver o mundo através dos olhos de Marta. Juca rompe sua rotina, perde-se no tempo, chega tarde em sua casa e enfrenta discussões com o pai. É o início da metamorfose do adolescente.

Convém mencionar que a concepção de História de Marta distancia-se da oficializada no período contextualizado na narrativa, ou seja, no sistema pedagógico da Era Vargas⁵. Trata-se, portanto, da ruptura com um ensino que distancia história e vida, que trata alunos como receptáculos, fazendo crer que a História é feita por grandes heróis e datas comemorativas. Marta propõe um ensino crítico, que considera vivências, interesses e participação, ao invés do acúmulo de informações e exercícios de memorização. Nesse sentido, a representação do ensino

⁵ Cf: “As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaboradas pelas instituições educacionais durante o período Vargas e expressas nas Orientações Metodológicas (parte importante dos Programas) traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um *corpus* de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites.” (ABUD, 1998, p.34)

de História aproxima-se da *Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º.grau* (São Paulo, 1992) que incorpora algumas tendências recentes da historiografia, concebendo a História como “conhecimento e prática social” (Idib., p. 12), construída pelos sujeitos no presente, em oposição a uma concepção de História como produto acabado, distante da vida do aluno.

Também há uma representação do ensino profissionalizante no texto. Depois de expulso do colégio, Juca matricula-se em uma Escola Técnica, faz o curso técnico de torneiro, o que o ajudaria a tornar-se proprietário de uma tornearia e prosperar financeiramente, após o surto de crescimento industrial do pós-guerra. Na passagem transcrita abaixo, percebe-se que Juca consegue adequar-se melhor a essa escola, que formava mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho; fica visível, porém, a continuidade de suas dificuldades de aprendizagem nas matérias “teóricas”, devido à maneira como o ensino era ministrado:

[...] Onde, aliás, me revelei ótimo aluno. A experiência que eu adquirira na oficina de meu pai me valeu muito: ninguém era tão hábil nas ferramentas. Quanto às matérias chamadas teóricas, bem, nestas eu continuava fraco, mas não eram consideradas importantes naquela escola. De História, por exemplo, tínhamos uma aula apenas por semana, dada por um velho professor que a toda hora se atrapalhava e tinha de consultar suas anotações. Um dia, não sei a troco de quê, mencionou o nome de Rosa Luxemburg. Por um momento tive vontade de me levantar e de falar sobre ela, de contar sua vida (nascida na Polônia, emigrara para a Alemanha, a fim de lá desenvolver suas atividades revolucionárias). Mas me contive: não havia clima para tal. E, de qualquer modo, a aula estava no fim. (SCLIAR, 1990, p. 62)

Enfim, ao voltar ao passado, o narrador relembra a sua história no presente e compreende, num movimento duplo e dialético, a sua vida na história e a história em sua vida. Na medida em que ele fala, verbaliza

a sua experiência e toma posse, como sujeito, do que viveu antigamente. Ele não só conta sua experiência ao ouvinte, mas também o que aprendeu com ela: a negação da História oficial e o mergulho na vida.

Em outra narrativa, o ensino de história continua sendo tematizado, mas os holofotes voltam-se para a ética e para a cidadania como metas para o trabalho interdisciplinar na escola. No momento em que *Redações perigosas II: a fome* foi produzida e lançada no mercado, “ética e cidadania” eram as palavras de ordem veiculadas na sociedade, nos meios de comunicação de massa e no âmbito escolar.

Rosemeire, narradora e protagonista, é quem conta, quase sempre, a história e “abre espaço” para as narrativas dos alunos, as quais constituem um terço da obra. As redações dos alunos-personagens procuram aproximar o leitor do texto, utilizando uma linguagem coloquial. Apesar da presença das vozes juvenis e do uso do discurso direto, essas redações são intercaladas com comentários da professora que, de certa forma, interferem na leitura do texto. O ponto de vista predominante, portanto, é o da narradora-protagonista, que mostra uma focalização parcial, subjetiva e limitada da matéria narrada, completamente envolvida nos acontecimentos da história.

A obra procura superar a assimetria adulto/adolescente, sem que haja contraposição de jovens inteligentes e adultos chatos – como ocorreu com a maior parte do gênero a partir da década de 1970 – e nem a situação de reversão, colocando em cena uma jovem dupla feminina: professora e aluna. A denúncia por meio da redação e a participação da aluna na trama são fatores importantes, porque ela exerce o papel coadjuvante de auxiliar de detetive, ainda que a maior responsável pela descoberta e pela prisão do criminoso seja a professora. Nesse sentido, se, por um lado, há condições de equilíbrio na convivência de faixas etárias díspares, à medida em que a narradora adulta faz uso de uma linguagem coloquial, cede a voz para

as personagens adolescentes por meio dos discursos diretos e, principalmente, das redações, por outro lado, é o discurso pedagógico da professora e seus comentários sobre as redações que procuram conferir autoridade ao que é ensinado. Em outras palavras, embora a intenção didática permeie a narrativa e nela prevaleça, há possibilidade de saída em alguns aspectos textuais.

No trabalho com a linguagem, observa-se, no geral, um empenho para atingir uma fala espontânea e coloquial, tanto no que se refere à personagem-narradora Rosemeire, que chega até mesmo a usar algumas gírias como “pô” e “moçada”, quanto no que se refere às demais personagens, procurando imitar o jeito de falar do jovem da década de 1990.

Mas, como o ensino representado no texto discute a questão da fome e propõe que os alunos sejam agentes de transformação da realidade próxima? No relato sobre o planejamento escolar dos professores, é possível perceber alguns índices indicadores da concepção de ensino que resvala da obra. O trabalho integrado dos professores com um tema contemporâneo, concomitante a uma campanha de arrecadação de alimentos, retratado na narrativa, está consoante com as propostas curriculares de História, produzidas nos anos de 1990⁶:

Na reunião com os professores de História ficou decidido que começaríamos a trabalhar o tema “Fome” na primeira semana de aula. Os professores de Geografia, reunidos numa outra mesa, estavam começando a elaborar um programa sobre a fome, a miséria, reforma agrária, saneamento básico, para discutirem em classe com os alunos [...]. (ANDRADE, 1994, p. 15)

⁶ Segundo Bittencourt (1998, p. 11-27), tais propostas, em oposição ao denominado ensino tradicional, apresentam mudanças significativas na ordenação do conhecimento histórico por temas (geradores ou eixos temáticos), cujo ensino tem por objetivos o “sentir-se sujeito histórico” e a “formação de um cidadão crítico”. Ou seja, a cidadania torna-se a principal meta para o ensino de História.

Merece destaque a continuidade da prática de adoção de livro em meio aos novos procedimentos de ensino temático. Como estratégia para inserir o conteúdo didático sobre a fome, é utilizada a própria voz do aluno: “- Professora, a senhora não poderia falar um pouco sobre a fome? Quer dizer, historicamente falando... De repente, aí a gente tem umas idéias...” (ANDRADE, 1994, p. 24)

O auxílio solicitado é oferecido por meio do livro didático, com a transcrição de fragmento do texto acompanhado das referências bibliográficas. O emprego desse recurso parece ser uma provável forma de propaganda da editora dentro da obra, já que o livro de História citado (ANDRADE, 1994, p. 24), assim como o de Geografia (Ibid., p. 25), são da mesma editora. A professora utiliza também o jornal – *Folha de S. Paulo* – como estratégia de ensino na abordagem do tema, porém, esse é justificado pela atualidade da fonte:

Expliquei que leríamos jornais. Ouvi um “Ah” meio geral. Teriam de se acostumar, já que também estaríamos envolvidos com a campanha contra a fome.

- Aquela do Betinho, professora?

É, essa campanha partidária começara com o Betinho, uma pessoa maravilhosa que se incomodara tanto com a fome e fora o primeiro a arregaçar as mangas. Agora atingia as escolas, por sugestão de diretores, professores, pais e de muito alunos.

- Quando a gente vai ter de trazer os não-perecíveis, professora? (ANDRADE, 1994, p. 18-19)

Nos dois capítulos que encenam o ensino na sala de aula, percebe-se uma relação dialógica entre professor-aluno, o interesse e a participação dos alunos na atividade proposta. A única exceção, que marca a presença do desinteresse, fica por conta de uma redação em que o ensino condicionado a alguma forma de recompensa é reivindicado pela aluna, que se recusa a escrever sobre a fome se não ganhar “um ponto positivo”.

Essa voz dissonante, no entanto, torna possível à professora contra-argumentar na defesa de uma aprendizagem moderna e questionar uma determinada prática de ensino, já cristalizada na educação:

Não, Lílian, você não é obrigada a falar sobre a fome. O regulamento é bem claro: participa quem quer. De qualquer forma, acho que devemos mudar esse negócio do “se fizer, ganha ponto positivo”, você não acha? E, além do mais, trazer um pacote de não sei o quê pra não sei quem não era obrigação. É conscientização, pô! (ANDRADE, 1994, p. 63)

Ainda com relação à representação do ensino na obra, é possível identificar a presença de um *discurso pedagógico*⁷ nas explicações e reflexões da professora durante as aulas, bem como nos comentários que pontuam as redações. Algumas vezes, no entanto, pode-se perceber a instauração do *discurso polêmico* (ORLANDI, 1996, p. 29) pela presença de um interlocutor que procura por si direcionar o referente do discurso e controlar a polissemia. É o caso, por exemplo, da passagem transcrita abaixo, em que há uma problematização da disputa pelo significado da fome, mostrando duas perspectivas de classes diferentes, relativizando o discurso pedagógico e tornando-o polêmico:

Só, Rodrigo? A sua fome dura pouco então. [...] Veja bem, não estou culpando você por não lhe faltar nada, não. A gente não pode ficar se culpando por “ter”, mas acho que dizer que fome é o que você sente no ônibus, do jeito que você fez é o “fim da picada”. Sabe por quê? Porque a sua fome dura pouco, e a fome de milhões de pessoas dura muito tempo, até que a morte se incumba de dar “um jeito” nela.

⁷ Orlandi (1996, p. 28) definiu o discurso pedagógico como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP (discurso pedagógico) aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função”. Trata-se, então, de um discurso autoritário porque procura imobilizar a polissemia, ser único, ocultar o referente pelo dizer e deter a reversibilidade.

Desculpe, Rodrigo... Acho que estou sendo ríspida com a sua sinceridade. Pelo menos você escreveu o que sente, não mentiu, não propôs nenhuma falsa ideologia. Foi espontâneo na sua forma de escrever e sentir. É a sua experiência e a sua ótica sobre a fome. (ANDRADE, 1994, p. 46-47)

Dessa maneira, em *Redações perigosas II: a fome*, apesar de o *discurso pedagógico* procurar direcionar a interpretação do leitor, existem pequenas brechas abertas pelo *discurso polêmico* que revelam contradições. O problema crucial da fome no Brasil é apresentado ao jovem pelo discurso institucionalizado, mas não há o desvelamento do sistema político e econômico do país, que gerou essa situação. Tudo é resolvido na doação de alimentos para a campanha e na prisão do deputado corrupto, acusado de desviar verbas do programa. Assim como a maior parte da produção literária dos anos de 1980-1990, de enfoque realista e destinada aos jovens⁸, esta obra pretende discutir um problema social de maneira crítica e transformadora, mas resulta apenas em mais uma denúncia.

As afirmações são substituídas por interrogações em *Que raio de professora sou eu?*, que procura mostrar as incertezas do ensino. Trata-se de uma narrativa organizada em primeira pessoa, com a predominância do discurso indireto. Embora a fala da protagonista e sua visão de mundo ocupem o centro da narrativa, há o acesso, ainda que pequeno, a outras vozes e pontos de vista das personagens secundárias (alunos, professores, diretora, coordenadora, pais de alunos, amigos etc.), que emergem da narrativa e possibilitam o confronto de visões de mundo, fazendo Laura refletir e, às vezes, mudar sua maneira de encarar as coisas.

⁸ A tese de Carvalho (1996, p. 109-136) discute obras juvenis das décadas de 1980 e 1990 que tratam de temáticas realistas em forma de protesto e crítica da realidade social brasileira.

A linguagem informal do texto, muito próxima do estilo coloquial oral, mantém o tom pessoal do relato e procura cativar o leitor jovem. O uso freqüente de frases bem curtas, de períodos simples e de gírias como “caindo pelas tabelas” (ABRAMOVICH, 1990, p. 8), “Maior barato!” (Ibid., p. 14), “Valeu!” (Ibid., p. 17), “sacaram” (Ibid., p. 75); superlativos – “fortíssimo” (Ibid., p. 53), “animadíssimo” (Ibid., p. 59), “duríssima” (Ibid., p. 70); e neologismos – “zipando” (Ibid., p. 9), “sofrências e lindezas” (Ibid., p. 12), “acontecências” (Ibid., p. 17), instaura a possibilidade de aproximar o leitor do universo narrativo, tornando-o cúmplice e confidente das experiências boas e amargas vividas pela narradora-personagem.

No prefácio, a autora justifica a escolha do ensino de História para Laura, alegando ser essa matéria “um campo cheio de contradições, de pontos de vista que têm que ser escolhidos e assumidos” (ABRAMOVICH, 1990, p. 5). Convém observar, também, que a narrativa começa com o registro da personagem sobre sua ida a uma conferência intitulada “O moderno ensino de História”, que sugere indícios de seu conhecimento e a sintonia da professora com as novas propostas de métodos e de abordagens nessa disciplina.

A tomada de posição ou neutralidade no ensino de História é motivo de inquietações e reflexões da personagem. Ao exteriorizar sua dificuldade na explicação de determinados acontecimentos históricos aos alunos, ela coloca um dos problemas essenciais do ensino:

Difícil, difícil... Como falar pras 6^a séries sobre Getúlio, sobre a ditadura do Estado Novo, sobre as acontecências internas e os acordos externos, sem tomar partido? Contendo a indignação e segurando a raiva? Como narrar o que aconteceu durante aqueles terríveis anos, sem emoção?? Como falar de alguns progressos ao lado de muitos retrocessos???

Difícil, difícil... (ABRAMOVICH, 1990, p. 58)

Na ocasião em que se encontra com a professora Lurdinha, ex-colega de trabalho, traça um paralelo entre as lembranças dos enriquecedores métodos e estratégias utilizados em um passado recente para o ensino de História e a pobreza do livro didático tão presente no ensino atual:

Lembramos do que fazíamos com nossos alunos. Nas nossas aulas de história. Visita a museus, ida ao cinema pra ver algum filme sobre o assunto discutido, caminhadas pela cidade pra conhecer a arquitetura de outros tempos com os próprios olhos, exibição de vídeos-documentários ou de teatro-filmado... Tanta coisa. Tão bonita!! Leituras e mais leituras. Pesquisas em jornais, em bibliotecas, em institutos. Entrevistas com personalidades ligadas a algum tópico recente ou com especialistas em períodos mais remotos.

[...]

Agora, um livro didático e ponto. E dá-lhe decoreba, atividades manjadas, pobrinhas. Sem que o professor necessite fazer nenhum esforço. Tudo respondido no “livro do mestre”. Nem a Bíblia é tão respeitada... Que pobreza... Que indigência. Que retrocesso. Em alguns poucos anos... (ABRAMOVICH, 1990, p. 61-62)

Laura aborda a burocracia escolar e faz críticas irônicas a ela por exigir diariamente o registro da chamada⁹ e dos conteúdos ensinados, ocupando parte do tempo que poderia ser dedicado à aula propriamente dita. Se, por um lado, consegue encontrar maneiras de burlar essas imposições – não fazendo chamada ou lançando a matéria prevista, mas ministrando o conteúdo de acordo com o interesse do aluno -, mostrando sua resistência a elas, por outro lado, a conivência com o sistema é revelada quando faz uso prolongado da chamada para “matar” o tempo (ABRAMOVICH, 1990, p. 70).

⁹ A chamada é o fio condutor de duas narrativas, escritas por professoras, publicadas em *O professor escreve sua história* (SÃO PAULO, 1997): “A chamada”, de Edna Mara Araujo Gonçalves (p. 58-59) e “Diário de Classe”, de Erika Alice Furtwaengler (p. 62-63).

As incertezas sobre o ensino estão sempre confirmadas pelas dúvidas da professora. Suas anotações voltam a aprofundar o dilema sobre se o professor deve influenciar ou não as posições políticas do aluno, se deve escolher e assumir pontos de vista ou omitir-se. Essa tematização, transcrita parcialmente abaixo, é congruente à do texto do debate “Não se educa inocentemente”, realizado por Snyders (*Apud* ARANHA, 1996, p. 219-220) após um seminário em Portugal. A diferença é que, enquanto para esse teórico, representante da denominada tendência crítico-social dos conteúdos, a prioridade é a seleção de conteúdos, Laura não se pergunta sobre os conteúdos a serem ensinados, mas sim como ensiná-los:

Fico muito confusa com isso. Embanada. Talvez seja a parte mais conflitante pra mim. Não só do ensino de História. Do ensino, em geral. Formar cabeças feitas ou abrir cabeças pro que der e vier?? Passar minhas certezas ou arriscar que os alunos escorreguem, caiam e achem sua resposta, o seu caminho?? Talvez, até oposto ao meu.

Por outro lado, são tão bombardeadas com informações erradas, maquiadas, deturpadas. De todos os lados. Pela TV, pelos jornais. Cabeças deformadas. De caso pensado. Nada ao acaso. Programadíssimo. Mentiras e mentiras apresentadas e demonstradas como fatos, como verdades. A versão oficial, acima de qualquer suspeita. Então, ficar de braços cruzados? Me omitir??

[...]

Complicado tudo isso. É onde mais me debato. Cada mergulho e cada volta à tona pra respirar me trazem novas perguntas. Novas dúvidas. Novas incertezas. (ABRAMOVICH, 1990, p. 84)

As dúvidas são debatidas, mas não são resolvidas, pois a representação de ensino na obra é aberta, questiona o próprio saber, revelando uma visão afinada com os desafios e incertezas da educação no mundo atual. A única conclusão depreendida pela narrativa está expressa na resposta de um teste, imaginado pela personagem Laura,

em que todas as alternativas estão corretas, dependendo do que é importante para cada pessoa em cada momento da vida, porque tanto a posição pró, como contra sempre fazem parte da História. O leitor aprende que a alternativa verdadeira a ser assinalada é sempre uma questão de ponto de vista.

Com uma perspectiva acentuadamente crítica e distante de práticas e discursos pedagógicos institucionais, *O mistério da obra-prima* mostra imagens disparatadas do ensino e de suas antilições. Narrada em primeira pessoa pelo protagonista, o delegado Theocar da Silva Silva, o texto consegue manter um tom bem-humorado do princípio ao fim. Envolvido com a história, o narrador revela sua subjetividade nos comentários que acusam antipatias e preferências pelas personagens com as quais contracena. Na primeira parte da história, uma espécie de autobiografia do protagonista, predomina o discurso do narrador. A partir da investigação de Theocar, entretanto, o narrador-protagonista dialoga com várias personagens empregando o discurso direto, que multiplica os pontos de vista e aumenta a velocidade na leitura.

A construção da narrativa em forma de memória pelo próprio detetive protagonista garante a imunidade física da personagem e tranqüiliza o leitor sobre o destino dela. Apesar de o tempo verbal empregado (pretérito perfeito) evidenciar a ação no passado, nos capítulos em que se desenvolvem os interrogatórios, por meio do predomínio de discurso direto, cria-se a impressão de que a narrativa está acontecendo no presente e a ilusão de que o receptor e o narrador estão caminhando juntos no desvendamento do mistério.

Quanto à figura do detetive, percebe-se, nesta obra, uma diferença em relação às narrativas policiais contemporâneas destinadas aos jovens, que rompe com um dos traços específicos da literatura infantil policial, reconhecido pela crítica (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 141-145, 1986, p. 179): não há presença de crianças ou jovens como detetives. Esses

aparecem apenas como alunos que figuram no enredo e não participam das investigações, o mistério é desvendado por um protagonista adulto. Esse narrador, embora adulto, procura superar a relação assimétrica com o leitor jovem, estabelecendo com ele uma cumplicidade por meio da linguagem e de uma focalização limitada na visão do protagonista.

A crítica ao ensino pode ser percebida no objeto principal que envolve o suposto crime: o discurso da aula inaugural do diretor Sizefredo, considerada pelo mesmo uma obra-prima inspirada pelas musas. Apesar de denominada como *obra-prima* e de pertencer ao calendário comemorativo da cidade, o narrador desqualifica a aula, que julga uma *enxurrada de baboseiras*, colocando-se na perspectiva dos alunos e questionando a veracidade da legitimidade de sua premiação: “Pobres alunos! Ser obrigado a ficar duas horas em silêncio ouvindo uma enxurrada de baboseiras não deve ser muito agradável. Mas como é que ele venceu um concurso de oratória com essa vozinha fina?” (CAZARRÉ, 1986, p. 32).

O teor ideológico desse discurso é percebido no depoimento do diretor ao detetive – que reproduz a conversa entabulada com os professores antes da leitura da aula inaugural – e revela a orientação pedagógica norteadada pelo tripé da educação conservadora. É curioso observar como as intrusões do narrador desautorizam a voz do diretor, ridicularizando-o perante o leitor:

- Pois bem – silvou ele, como uma cobra pronta a dar o bote. – [...]. Prestem bem atenção! Quero que o que aqui está lavrado sirva como norte de suas vidas intelectuais. Amem a pátria, a família e a tradição! Não sei por que ainda leio este sermão para vocês, ingratos! O que faço é nada mais nada menos do que jogar pérolas aos porcos. Agora saiam! Então virei-me de costas e esperei que juntassem suas pastas e saíssem... (CAZARRÉ, 1986, p. 33)

Nas representações de ensino apreendidas no texto, entretanto, não há qualquer sintonia entre a pregação do discurso do diretor e o ensino ministrado pelos professores. O autoritarismo conservador do diretor, com suas constantes ameaças, não surte nenhum tipo de efeito na postura pedagógica de sua equipe.

É importante também notar que os alunos não são mostrados como seres passivos, vítimas, crianças inocentes e indefesas. Muito pelo contrário. Na aula de Matemática, enquanto o professor está perdido em suas meditações, eles aproveitam para jogar futebol e brincar de bonecas:

Pronto, estávamos agora parados junto a uma porta. Pela vigia, pudemos ver o professor e os alunos. As vozes que eu escutara eram dos meninos que disputavam uma pelada no meio da aula. Tinham afastado as carteiras e improvisado ali um campo de futebol. Não passavam de dez. No fundo da sala, quatro meninas brincavam com bonecas. O estrondo seco que tanto me preocupava vinha dos chutes que os guris davam numa bola de meia.

O professor estava parado em frente ao quadro negro, de costas para os alunos. Mas não estava escrevendo nem falando. Com a mão esquerda segurava o queixo. Estava mergulhado numa profunda meditação. (CAZARRÉ, 1986, p. 42)

Os alunos, contudo, têm claro que estão transgredindo a regra disciplinar da escola porque, quando o delegado chega, eles mudam de atitude, mostrando por meio do disfarce o comportamento esperado:

O professor nem se mexeu, mas os alunos gastaram apenas meio segundo para recolocarem suas carteiras no lugar. Abriram os livros e enfiaram os narizes dentro deles, como se aquilo fosse o que mais gostavam de fazer na vida. (CAZARRÉ, 1986, p. 44)

A falta de inocência dos alunos, assim como o desinteresse pelos estudos, não se limita apenas à diversão de um jogo de futebol em sala de

aula. A crueldade das crianças chega a ponto de transformar o professor em alvo, revelando, por meio do recurso da repetição e do *nonsense*, a violência presente no sistema de ensino e a ruptura com a idéia naturalizada da ingenuidade da infância¹⁰ :

Pardal continuava imerso em suas cogitações. Os alunos divertiam-se a valer. Não mais disputavam uma pelada. Limitavam-se a treinar a pontaria com a bola de meia. O alvo era o professor.

Pela espia, fiquei observando. Ganhava quem acertasse a nuca do cientista de Erval Seco. Cheguei a soltar uma risadinha, mas logo me arrependi. Pobre Pardal! Resolvi acabar com a festa daqueles pivetes.

Entrei. Num vupt, os alunos arrumaram as carteiras. Sentaram-se, arfantes e suarentos, e depois me olharam com os olhos mais inocentes deste mundo. (CAZARRÉ, 1986, p. 68)

Na disciplina de Música, percebe-se também uma total ausência de comunicação entre professora e alunos, pois, embora a ela esteja tocando uma música clássica, eles estão dançando um roque. Os conteúdos musicais revelam-se inadequados por serem distantes da realidade dos alunos:

Pela vigia envidraçada, vimos a velhinha.

Estava sentada atrás de sua mesa, tocando violino. De nosso posto de observação, víamos apenas o alto de sua cabeça e suas mãos, uma empunhando o arco, a outra dedilhando as cordas. Era pequena, minúscula, seus pés nem tocavam o chão. Trajava um vestido negro que lhe descia até os tornozelos.

¹⁰ Para a construção histórica da criança, consultar o clássico livro de Áries (1981). Também Bujes (2002) discute a infância como uma construção cultural, que sofre efeitos das relações de poder governamentais e instituiu-se também por documentos oficiais, a partir do estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN).

No meio da sala, a garotada dançava um roque da pesada. Eram cinco garotos e cinco gurias, uns na frente dos outros, aos pares, rebolando.

Não é verdade, só pode ser miragem, pensei. Na primeira aula, a meninada jogava bola e brincava de bonecas; ali, retouçava-se ao som de um roque, que eu não escutava. Lá, o professor meditava; aqui, deixava-se embalar pela melodia de um violino. É demais! Não pode ser verdade. (CAZARRÉ, 1986, p. 48).

Ao revistar a bolsa de Clotildes, o delegado encontra o antigo material didático em que se apóia a professora, revelando a desatualização de seus conteúdos: “No fundo da bolsa, achei os cadernos onde, mil anos antes, ela copiara a nanquim suas músicas preferidas” (CAZARRÉ, 1986, p.71).

O narrador revela, em seus comentários, a incomunicabilidade presente na relação professor-aluno observada nas duas turmas. Na próxima classe visitada, aula de Ciências, os alunos demonstram sintonia com o professor, porém, a cena observada revela outro absurdo no ensino: os alunos plantavam bananeira junto com Takeshi. É possível deduzir que o professor, em vez de ensinar o conteúdo de sua disciplina, estivesse treinando sua arte marcial: “Os alunos, com as pernas encostadas na parede, imitavam o professor. Estavam todos com os rostos congestionados, mas sorridentes”. (CAZARRÉ, 1986, p. 53)

É preciso levar em consideração o dado de que a professora de Português é a única exceção das excentricidades apresentadas, na visão do narrador, e também a alternativa possível para mudar os rumos da escola. Nesse sentido, se há uma crítica demolidora ao ensino, não deixa de haver um aceno para sua melhoria, relacionado à docente encarregada do ensino de Português. Tal fato é bastante significativo porque o mercado de livros juvenis depende da escola para sua circulação e a obra não leva até as últimas conseqüências a ruptura do pacto entre literatura e escola.

Embora haja índices, no texto, que possam sustentar essa hipótese, eles são apenas sutis e sugestivos, não havendo nenhum didatismo ou intenção explícita no conteúdo que procure conduzir o leitor a essa interpretação.

Em vista disso, a narrativa de *O mistério da obra-prima* mostra o absurdo no ensino público, não pelo uso do discurso condenatório, que apenas permutaria a transmissão de valores conservadores por liberais, mas pelo *nonsense*. Não há nenhuma punição para o comportamento indisciplinado dos alunos, nem dos professores que permita identificar, no texto, algum tipo de intenção pedagógica e moralizante. O *happy end* não aponta mudanças no ensino ministrado, apenas resolve alguns problemas observados pelo narrador: a transferência do prédio escolar, a extinção das cadernetas de presença e a compra de um aparelho de surdez para a professora Clotildes. O delegado também contribui com a atualização do ensino musical: “Assim, ela voltou a escutar o som de seu violino e passou a executar as músicas modernas e alegres das partituras que lhe presenteei.” (CAZARRÉ, 1986, p. 82)

Ao longo do percurso, que foi sendo construído em torno dos modos de ensinar, observa-se que as narrativas do *corpus* representam o ensino em diversas séries de escolaridade, disciplinas e metodologias, contemplando discursos e práticas pedagógicas que revelam consonâncias com as diretrizes vigentes no novo milênio. De maneira geral, percebe-se que a vocação pedagógica está presente em apenas 30% das obras esquadrihadas (MOTT, 1987; VITÓRIA, 1990; ANDRADE, 1994), sendo que as demais apresentam um posicionamento crítico ou matizado em relação às representações de ensino. Nota-se, ainda, que os aspectos formais da maior parte dos textos propiciam a multiplicidade de vozes e de pontos de vista, possibilitando uma participação maior do leitor nas narrativas. Mas, nos casos como *A 8ª série C, Redações perigosas II: a fome* e *Botina velha, o escritor da classe*, o ensino, extrapolando sua função

temática, pode ser percebido na própria organização do discurso narrativo que mobiliza estratégias textuais com claras intenções didático-pedagógicas. Por fim, convém ressaltar que a linguagem coloquial utilizada em todo o *corpus* procura quebrar a relação assimétrica adulto-criança. O narrador, assim como as personagens, usa uma linguagem oralizada, muito próxima do leitor, facilitando assim a compreensão e o diálogo com uma linguagem viva. Essa linguagem minimiza a assimetria presente na literatura infantil, produzida (e comprada) pelos adultos, para ser lida, porém, pelas crianças.

LEITURA E LITERATURA NA FICÇÃO INFANTO-JUVENIL

Mas, foi somente com a entrada da escritora, cujo livro eles estudaram, que se tornou possível o silêncio.

Haviam lido, as várias 8^{as} séries, um livro sobre os problemas do Nordeste, seca, subdesenvolvimento, analfabetismo que foi estudado analisado nas aulas de Português, Geografia e Moral e Cívica.

Prepararam cartazes, perguntas e estavam prontos e ansiosos para receberem a autora. Grande novidade essa.

[...]

- Silêncio, por favor, quero apresentar nossa convidada, escritora, autora do livro que vocês analisaram, *Justino, o retirante*. (MOTT, 1987, p. 158-159)

Como são representadas a leitura e, particularmente, a literatura no conjunto das narrativas analisadas? Que relações se poderiam observar entre elas e a escola? Essas relações apontam para mudanças ou permanências de modelos de leitura e de conceitos literários? O que dizer dos textos que circulam na literatura infanto-juvenil? De onde são os textos e como eles são lidos? Que conotações permeiam essas leituras?

Levando-se em consideração a importância que a formação do leitor e a utilização da literatura infanto-juvenil têm assumido a partir das últimas

décadas do século XX, tornou-se fundamental a inclusão da leitura e da literatura como parte indissociável da análise da representação do ensino. Nesse sentido, as questões acima nortearam o levantamento acerca das referências de leitura presentes nas dez obras do *corpus*, com o objetivo de verificar se a leitura e o ensino de literatura estão inseridos nas narrativas com finalidades estritamente pedagógicas ou se apresentam outras possibilidades para o leitor em formação.

No conjunto das obras pesquisadas, pode-se perceber que 80% das narrativas mostram referências diretas sobre a leitura, enquanto 20% enfocam-na indiretamente. Nesse percentual menor, encontram-se *A casa da madrinha* e *A fada que tinha idéias*. Se, por um lado, a primeira apenas menciona a compra de livro pelo irmão de Alexandre na ocasião em que esse começa a freqüentar a escola, por outro, enfatiza a presença da literatura oral na vida do protagonista e no ensino escolar. Já a segunda obra representa a leitura, paradoxalmente, por meio de sua negação na medida em que Clara Luz não consegue sair da primeira lição do livro das fadas, pois prefere ter idéias próprias e almeja escrever um livro novo.

Com relação às oito obras que trazem referências explícitas à leitura, procurou-se mapear em quais contextos essa atividade acontece para verificar se ela está restrita à instituição escolar. Constatou-se, então, que, em metade dessas narrativas, ocorre o predomínio da leitura vinculada à escola, enquanto o restante das obras consegue expandir o espaço da leitura para outros lugares como, por exemplo, casa, praça, delegacia, roça, entre outros. Esse dado é relevante porque mostra que a representação do espaço da leitura não se restringe apenas ao escolar¹¹, mas amplia-se para o mundo da vida, tornando mais tênues os vínculos de dependência entre literatura e escola.

¹¹ O resultado da pesquisa de Ceccantini (2000, p. 383) mostra um “amplo mosaico de situações de leitura” nas obras juvenis analisadas, indicando o predomínio das representações de leitura fora do contexto escolar, bem como a diversificação dos sujeitos e dos objetos de leitura.

Nos estreitos círculos da escola, uma observação digna de nota é o fato de que a representação da leitura obrigatória, além de *A fada que tinha idéia*, aparece apenas em *A 8ª série C* e *A professora de desenho e outras histórias*. A primeira, como já foi mencionado, nega a leitura do livro escolar das fadas; a segunda, impõe a leitura de uma obra literária para toda a classe e a terceira utiliza a leitura como forma de punição pela indisciplina, obrigando os alunos a estudarem batráquios para a prova.

Mesmo nas narrativas em que o espaço maior da leitura é o escolar, a leitura não se encerra nele, pois podem-se observar outros locais secundários de sua realização. É o caso de *Uma professora muito maluquinha*, que elege a escola como cenário de práticas de leituras – opção que se revela adequada e coerente com a trama e não como pretensão artificial para inserir lições educativas -, porém é possível flagrar a necessidade e o uso da leitura fora da escola [Figura 1], incorporada na vida dos alunos:

[...] Tratamos até de melhorar nossos hábitos de leitura só para entender os versinhos do poeta do BB. Eram horríveis. Nós tínhamos que sentar no banco do jardim para, em longos exercícios poéticos, melhorar a qualidade dos seus versos. No final do ano, ele já estava fazendo o maior sucesso com sua amada.. (PINTO, 1995, p. 50-51)

Também a narrativa de *Botina velha, o escritor da classe* é bastante ilustrativa dessa ampliação do espaço da leitura para além dos muros e dos deveres escolares. Ganhador de dois prêmios nos anos consecutivos do primário em Aldeota, o aprendizado do protagonista Juvenal não está circunscrito somente à escola. Convém ressaltar as leituras literárias feitas pelo menino fora da escola. Após uma longa jornada de estudo e de trabalho na roça, ele ainda encontra ânimo para ler à noite, sob luz da lamparina que era racionada pelo pai devido ao preço do querosene:



Figura 1: Ziraldo

Ilustração para *Uma professora muito maluquinha*, p. 51.

Juvenal pegou uma lamparina e foi ler no quarto. Lá fora escurecia calmamente. Vovô Amaro espirrava de vez em quando. Enquanto conversavam, o menino podia ler. Quando entravam, o pai pedia a lamparina. Havia só duas lamparinas na casa e o querosene estava caro. (VITÓRIA, 1995, p. 32)

Outro exemplo interessante refere-se à leitura de uma revista por uma das alunas de *A 8ª série C*. Durante os estudos escolares de Matemática, na conversa de um grupo de meninas, é possível entrever a questão da emancipação feminina, a partir do comentário a respeito da leitura de uma revista. Nota-se, entretanto, um reforço ideológico da importância do estudo para a libertação da mulher, contextualizando a necessidade de sua escolarização no mundo atual:

- Pô, chato! A Matemática apesar de ser moderna, é pior que a pior coroa da paróquia.
- Falou pouco, mas disse tudo o que penso. Pra que a gente vai precisar destes problemas na vida? Se gosto mesmo é de natação, música!
- Eu quero estudar, saber muito; li numa revista que a mulher moderna precisa se libertar da escravidão em que sempre viveu.

- E daí, que tem isso com a nossa Matemática?
- Ué, a gente precisa estudar, ser culta, a escravidão de que a revista fala não é só da gente cozinhar, lavar. Minha mãe disse que antigamente, no tempo de minha avó, as mulheres quando estavam juntas só falavam de cri-cri.
- Cri-cri? Grilo?
- Não, cri: criada; cri: criança. – Risadas.
- Essa é formidável!
- Sabe, não entendiam de política, de estudos dos filhos, nada! Roupa, comida, criadas e crianças.
- Poxa! que vida, não?
- Prefiro a nossa. Vamos estudar. (MOTT, 1987, p. 25)

E quem são os(as) leitores(as) representados(as) nessas narrativas? Os(as) leitores (as), em geral, são personagens professores(as), alunos(as) e alguns pais. Com exceção do investigador Theocar, de *O mistério da obra-prima*, que é leitor de poemas românticos e “viciado” em romances policiais, assim como seu companheiro Quincas, cuja amizade foi resultada da identidade do gosto literário, nos cotidianos encontros noturnos no bar para tomar cerveja com torresmo e discutir as paixões comuns de leitura.¹²

Na infância, Theocar ouve as histórias contadas pela mãe antes de dormir e lê muitos gibis. O período de adolescência do protagonista, com seus acentuados problemas, é marcado pela leitura de poemas românticos. Observa-se o tipo romântico, o sentimentalismo dramático e lacrimajante do narrador:

Pobrezinho de mim, transbordante de ternura! Se tivessem permitido, eu teria recitado para elas as três centenas de poemas românticos que sabia de cor. Sem parar nem para engolir a saliva, declamaria todo um livro de Vinicius de Moraes. Mas não foi possível. (CAZARRÉ, 1986, p. 11)

¹² Em outra obra, entretanto, Quincas critica a limitação do repertório de leituras de Theocar, que não consegue relacionar o discurso da prefeita com a teoria marxista:

“- Mas o que é que isso tem a ver com o discurso da prefeita, Quincas?

-Tudo, mero caro Theocar. Se não te limitasses a ler novelas policiais de autores norte-americanos e poetas tuberculosos do século XIX, verias que ela está usando todos os jargões do comunismo. Seguramente foi o padrego que redigiu o discurso.” (CAZARRÉ, 1988. p. 70)

As professoras leitoras em destaque nas narrativas são Maluquinha, Rosemeire, Laura, Marta e Luísa. Quanto aos docentes do sexo masculino, há poucas e vagas referências sobre leitura, que permitem inferir, por exemplo, Takeshi como leitor de manual de caratê e de gibis (CAZARRÉ, 1986, p. 72) e Thiago como leitor de leis do Direito (VITÓRIA, 1995, p. 72). Assim, a construção da professora-leitora recebe um tratamento mais refinado do que a do professor, constituindo-se importantes mediadoras na formação do leitor. Para além do mundo ficcional, vale lembrar que duas pesquisas atuais – *Retrato da leitura no Brasil* (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2001) e *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional* – INAF 2001 (RIBEIRO, 2003) – apuraram que as mulheres lêem mais do que os homens.

No elenco docente feminino, a leitora que assume relevo maior é Maluquinha. As imagens da professora lendo estão sempre vinculadas à escola, no entanto, apresentam-se pertinentes ao mundo ficcional narrado. Na passagem a seguir, percebe-se, além da censura das histórias em quadrinhos e do costume de ouvir novela de rádio, a leitura favorita da professora. A história lida pela professora, todavia, consegue seduzir mais do que a ouvida no rádio, veículo de comunicação de maior audiência na cidade. O trecho é acompanhado da ilustração de vários rostos de crianças atentas que acompanham a leitura [Figura 2]:

E havia muitas razões para estarmos entendendo de amor e de paixão. É que, com a proibição dos gibis, começamos a seguir uma novela muito mais emocionante do que *O Direito de Nascer* de noite, no rádio. A professora estava lendo para nós, cada dia, um capítulo das *Desventuras de Sofia*, da Condessa de Ségur, seu livro preferido da Coleção Rosa. (PINTO, 1995, p. 52)

Se, de um lado, as leituras de Maluquinha representam uma leitora de narrativas sentimentais e românticas, o chamado “romance água-com-açúcar” (PINTO, 1995, p. 43), de outro, a professora Rosemeire também sobressai pela atividade de leitura no âmbito escolar, mas de caráter

didático-pedagógico. Durante as aulas, ela lê em voz alta o verbete de fome do Dicionário Aurélio, artigos publicados no jornal *Folha de São Paulo* [Figura 3], trechos dos livros didáticos de história e geografia, com a finalidade de ensinar sobre a fome (ANDRADE, 1994, p. 23-31). Como trabalho temporário, é leitora crítica de um concurso de redações sobre o



Figura 2: Ziraldo
Ilustração para *Uma professora muito maluquinha*, p. 52.

tema da fome, realizado na escola e promovido por uma editora. A leitura dos jornais ainda é fundamental para o desvendamento da trama policial no penúltimo capítulo da narrativa, constituindo-se a fonte principal de informação da professora na escola e fora dela.

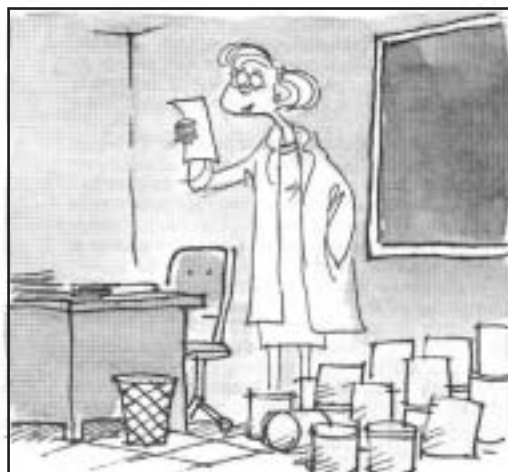


Figura 3: Negreiros
Ilustração para *Redações Perigosas II: a fome*, p. 27.

Para entender e processar alguns conflitos pessoais, Laura lê e transcreve os seguintes poemas: “Controle Remoto”, do livro *Poemas* de Millôr Fernandes, “Conflito de gerações”, de Renata Pallotini e “Lua adversa”, de Cecília Meireles. Em outras circunstâncias e com finalidades diferentes, ela lê jornais, livros de história e didáticos. E, para melhorar o rendimento salarial, faz um trabalho extra como leitora crítica da editora¹³:

Aleluia, aleluia!!! Ligaram da Editora J.J.J. pedindo pra passar lá e pegar um novo material. Há um tempinho que me dão textos didáticos pra ler. De História. De vários autores. Faço uma leitura crítica e opino. Se dá pra ser editado. Se precisa de modificações. E quais. De que tipo. Ou se é melhor devolver para o autor e nem pensar em transformar aquelas páginas num livro. (ABRAMOVICH, 1990, p. 59)

¹³ O perfil dos professores denominados “leitores-críticos”, bem como sua intervenção na publicação de livros, é descrito por Borelli ao analisar o funcionamento e as formas de organização da produção de livros infanto-juvenis da série *Vaga-lume* da editora Ática. (BORELLI, 1996, p. 118)

Na descrição que o narrador faz do pequeno quarto de Marta, pode-se observar que a professora é leitora de livros e jornais. Importante ressaltar que, além da atividade docente, Marta faz pesquisas sobre a presença do nazismo no Rio Grande do Sul, estudo que espera publicar para colaborar com a efetivação da democracia no Brasil:

Passamos para outra peça: o seu quarto, que era também um gabinete de trabalho. Uma cama estreita, quase um catre, uma velha mesa, uma cadeira de palhinha – e livros, livros, livros. Por toda a parte: em prateleiras, empilhados no chão e até sob a cama. Livros, jornais, papéis, tudo na maior desordem [...]. (SCLIAR, 1990, p. 17)

A revelação de a professora Luísa ser leitora evidencia-se quando, em sua bolsa, é encontrado, durante a revista, o livro *Ingênua e Perigosa*, novela de Raymond Chandler, coincidentemente o autor e a obra favoritos do delegado. Nota-se, no diálogo abaixo, o gosto da professora pela leitura de romances e a informação de que é seu primeiro dia na escola:

- O senhor gosta de ler novelas policiais?
- Senhor, não. Meu nome é Theocar. Sou vidrado em livros policiais.
- Leve este então, acabei de ler ontem. Vivo lendo. Sou professora de Português. Estou com o carro atulhado de romances.
- Eu tenho uma prateleira cheinha lá na delegacia.
- Assim que me instalar, vou visitá-lo.
- Luísa – comecei, meio sem jeito. – Onde estás morando?
- Não estou ainda. Cheguei às sete horas. (CAZARRÉ, 1986, p. 74-75)

Como se pode observar nesses exemplos, as professoras lêem bastante e suas leituras revelam interesses variados. Contudo, a leitura efetuada pelas personagens docentes está um pouco longe do que muitos especialistas, cujo modelo de leitura está restrito à chamada “alta

literatura”, consideram adequado para formar “leitores competentes”.¹⁴A leitura da literatura canônica aparece como exceção na prática escolar de uma professora de Português, figurante que tem uma única e rápida aparição no episódio em que Jerônimo arremessa feijões em Juca: “Ela poderia ver os feijões no chão, se quisesse; mas não queria. Estava furiosa por ter sido interrompida enquanto recitava *Os lusíadas* (sua paixão por Camões era bem conhecida)”. (SCLIAR, 1990, p. 28)

E os alunos, o que lêem?

No levantamento de leitura realizado pela professora Rosemeire junto aos alunos, constata-se que, em geral, os alunos lêem jornais e revistas, citando vários títulos e partes favoritas: *Ilustrada*, *Estadão*, *Folhateen*, *Capricho*, *Folha de S. Paulo*, *Caderno Dois*, fanzines em geral, *Vogue*, *Amiga*, *Contigo*, horóscopo, a parte de economia, *Classificados*, *Primeira Mão*, *Notícias populares*, ainda tem aqueles que não lêem ou lêem por obrigação e aqueles que preferem tevê (ANDRADE, 1994, p. 18-19). Juca é um estudante desmotivado que, após ter tido aulas de história com Marta, transforma-se em leitor de jornais para pensar sobre o mundo e como forma de manter a professora dentro de si (SCLIAR, 1990, p. 58-59). Em *A 8ª série C*, a leitura de revista é citada na conversa entre as meninas (MOTT, 1987, p. 25).

A leitura de gibis aparece em metade das narrativas, com a citação de alguns títulos: *A professora de desenho e outras histórias* (“Zorro”, “Flash Gordon”, “Mickey” e “Saci”), *Uma professora muito maluquinha* (“O Espírito”, “Reco-reco, Bolão e Azeitona” e “Tarzan”), *O mistério da obra-prima* (“Mônica”), *Botina velha, o escritor da classe* e *Pra você eu conto*.

¹⁴ A esse respeito é interessante conferir os resultados de outras pesquisas (MARINHO; SILVA, 1998; ROSA, 2003; ZAPPONE, 2001) que, utilizando outros métodos e materiais investigativos, chegaram a conclusões semelhantes sobre as leituras do professor.

No entanto, a leitura de histórias em quadrinhos na escola só acontece em *Uma professora muito maluquinha*, mas como contravenção. De todas as narrativas, essa é a que confere espaço maior para leitura e para literatura no ensino escolar. Nessa obra, por meio das alusões a outros livros de literatura e revistas, pode-se resgatar o que se lia na escola naquele período. Essas referências funcionam como uma memória de leitura escolar da década de 1940:

É que a gente ficava lendo nossas revistinhas, nossos tico-ticos e gibis – já tinha menino lendo até *Tarzan* ou *O Espírito* – além de outras revistas que ela mesma trazia de casa pra nos emprestar. (PINTO, 1995, p. 44).

A censura que a escola fazia às histórias em quadrinhos – produção característica da cultura de massa – é tematizada no texto. A leitura desse gênero era proibida pelo professor de catecismo: “Segundo o Padreco, gibi era pecado!” (PINTO, 1995, p. 46). Mas, os alunos, com a cumplicidade da Professora Maluquinha, conseguiam burlar a censura: “Então, de repente, o Padreco batia na porta. Rápido, rápido – sob o comando da professora – a gente dava cambalhotas na carteira para esconder as revistinhas, antes que ele entrasse na sala.” (PINTO, 1995, p. 45)

O trecho extraído da página 44 é acompanhado da história em quadrinhos *Reco-Reco, Bolão e Azeitona* que – segundo as notas finais feitas pelo autor – “são os famosos e inesquecíveis personagens do Luiz Sá” (PINTO, 1995, p. 120). Já o fragmento extraído da página 45, quando os alunos escondem as revistas do Padreco, é seguido da capa de uma edição do *Spirit*, que está de ponta cabeça. Se o leitor quiser descobrir o que foi escondido na carteira precisa virar o livro ao contrário. De acordo com a explicação de Ziraldo, “*O Espírito* [...] é do meu amigo Will Eisner, nossa grande paixão naqueles tempos.” (PINTO, 1995, p. 120)

As informações dadas nas notas finais reforçam a hipótese de que

essas alusões funcionam como memória de leitura do contexto, pois o nome das revistas e dos autores estão legíveis nas ilustrações de modo que as notas de Ziraldo apenas acrescentam a influência dessas leituras em sua geração.

A leitura favorita dos alunos parece ser *Tico-Tico*, por possuir maior circulação entre os alunos. Essa informação pode ser inferida pelo estado desse objeto quando é apanhado, entre outros livros e gibis, embaixo da carteira pela outra professora: “um Almanaque do Tico-Tico (este todo arrebitado)” (PINTO, 1995, p. 99). A passagem da qual esse segmento foi extraído é muito interessante porque, além de mostrar que a Professora Maluquinha conseguiu, durante o prazo de um ano letivo, despertar o prazer da leitura em seus alunos, também revela para os leitores atuais o que as crianças gostavam de ler naquele período:

A professora havia apanhado um menino lendo um livro de histórias em plena aula e resolveu olhar embaixo da carteira de cada um. E encontrou o seguinte: um Almanaque do Globo Juvenil, o Juca e Chico, A Formiga da Perninha Gelada, o Cazuza, As Aventuras do Calunga, o volume 3 do Tesouro da Juventude, marcado no Livro dos Porquês, o João Felpudo (que no original e no mundo inteiro se chama Pedro e só na tradução portuguesa se chama João), um Almanaque do Tico-Tico (este todo arrebitado), O Saci, O Sítio do Pica-pau Amarelo e o Jeca Tatu, o Mágico, Viagens de João Peralta e Pé de Moleque, uma coleção encadernada da revista Mirim, um Almanaque do Biotônico Fontoura, o João Bolinha, Pinga-Fogo, O Detetive Errado, Histórias da Baratinha, um exemplar de O Guri, filhote do Diário da Noite, Quando o Céu se Enche de Balões, No Fundo do Mar, A Ilha do Mistério e O Irmão do Diabo (estes dois com um santinho dentro), Nas Terras do Rei Café, O Patinho Feio e o Soldadinho de Chumbo, Espertezas do Jabuti, A Casa das Três Rolinhas, O Soldadinho Doce, A Terra dos Meninos Pelados, Ruth e Alberto Resolveram ser Turistas, João Bola no Rio e Como Foi Isso?, da Editora Cristo-Rei. (PINTO, 1995, p. 99)

No que diz respeito, especificamente, à literatura infanto-juvenil, além dessa lista dos livros lidos em *Uma professora muito maluquinha*, outras narrativas fazem menções dignas de registro. Flávio, sobrinho de Laura, lê na escola o livro infantil *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector, e presenteia sua tia com esse livro (ABRAMOVICH, 1990, p. 32). Os alunos das oitavas séries lêem o livro de literatura infanto-juvenil adotado pela professora de Português: *Justino, o retirante*, de Odette de Barros Mott (MOTT, 1987, p. 73). Num primeiro momento, Juvenal lê literatura de cordel e, depois, *Cazuza*, de Viriato Correa, *Boi Aruá*, de Luís Jardim, e *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato. (VITÓRIA, 1995, p. 87)

A valorização do interesse das crianças e dos jovens pela literatura infanto-juvenil e outros tipos de leitura, distintos daqueles prestigiados nos meios eruditos, também pode ser estendida à presença da literatura oral em diversas passagens de *A casa da madrinha*.

Augusto, irmão preferido de Alexandre, apesar de trabalhar desde a infância, sem ter acesso à escolarização, gosta de contar histórias. A frequência de Alexandre em ouvir histórias contadas pelo irmão Augusto tem longa duração, que não só é marcada cronologicamente na passagem da noite para o dia, mas também na persistência de uma das histórias na memória do ouvinte como ideal de vida a ser buscada: a casa da madrinha. A valorização do ouvir/contar histórias também pode ser notada na relação afetiva entre ambos:

Pois é, Alexandre e Augusto gostavam um bocado um do outro; tinha uma diferença grande de idade entre os dois, mas eles nem ligavam pra isso. Dormiam no mesmo canto. E se de noite Alexandre custava a dormir, Augusto ficava inventando história pra ele. Se tinha coisa que Alexandre gostava era de inventar história; Alexandre adorava escutar; às vezes ficavam inventando e ouvindo até o galo cantar. (NUNES, 1978, p. 36)

A narrativa deixa transparecer a importância de contar histórias na formação da criança, já que, por meio delas, é possível processar os problemas e resolvê-los pela imaginação. Quando Alexandre vai contar sua história para Vera, utiliza-se do mesmo procedimento do irmão:

- Tá bom. – Lembrou das histórias que o Augusto contava. Quase sempre começavam assim: ‘Fulano tinha um amigo, o amigo tinha um cachorro, o cachorro tinha o olho amarelo, o olho amarelo tinha uma pestana torta, e um dia a pestana torta...’ Sentou junto de Vera e contou: – Lá em Copacabana tinha um morro, no morro tinha uma favela, na favela tinha um barraco, no barraco tinha a minha família, na minha família tinha a minha mãe, eu, meus dois irmãos e minhas duas irmãs. (NUNES, 1978, p. 35)

Todavia, a literatura oral pode servir a propósitos bem diferentes no ambiente escolar, dependendo da função assumida pela escola. De um lado, a professora da maleta valoriza a prática de contar histórias em sala de aula: “[...] E tinha um verde, que não era forte nem claro, era um verde amarelado, que as crianças adoravam: era dia da Professora abrir pacote de história. Cada história ótima” (NUNES, 1978, p. 38). Por outro lado, a escola Osarta utiliza-se de personagens das narrativas folclóricas para a inculcação do medo na cabeça do Pavão: “Não fica nunca sozinho. Ficar sozinho é perigoso: você pensa que tá sozinho mas não está: tem fantasma em volta. Olha o bicho-papão. Cuidado com a noite. A noite é preta, cuidado.” (NUNES, 1978, p. 24)

Como se vê, excetuando *A casa da madrinha*, que prioriza a literatura oral, as narrativas, com maior ou menor intensidade, fazem referências à leitura de jornais, revistas, literatura infanto-juvenil, livros didáticos, livros de leitura, revistas, poemas, histórias em quadrinhos, almanaques, panfletos publicitários, entre outros. Desse modo, a leitura representada nas narrativas mostra uma diversidade de textos muito grande e, portanto, aponta para uma ampliação do conceito de leitura,

tanto na escola como no cotidiano das personagens. Tal diversidade tem certa afinidade com o conteúdo proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa, que concebe o aprendizado inicial da leitura na escola não como um simples ato de decodificação, mas como uma “situação de aprendizagem” que, além de exigir a intervenção do professor, necessita “interagir com a diversidade de textos escritos” (BRASIL, 1997b, p. 55-56). Percebe-se, então, uma mudança no modelo de leitura escolar, na medida em que essa passa a ser considerada uma “prática social”.

Assim como a leitura, o espaço da leitura da literatura sofre modificações? Nas narrativas que compõem o *corpus* é bastante visível uma ampliação do conceito literário na medida em que aparece a literatura oral, cordel, infanto-juvenil, romance policial, entre outros, além da citação de autores e obras que não são considerados canônicos (*Desventuras de Sofia*, da Condessa de Ségur, *Ingênua e Perigosa*, de Raymond Chandler, *Cazuza*, de Viriato Correa etc.).

Mas, há um desencontro entre a representação da literatura na ficção infanto-juvenil analisada e nas diretrizes governamentais. No que tange à leitura da literatura, os PCNLP procuram restringir a leitura literária à literatura erudita para os alunos de 5ª a 8ª séries, tornando o conceito de literatura obscuro ao hierarquizar livros e leitores e ao banir a literatura infanto-juvenil¹⁵:

¹⁵ Em sentido oposto, a pesquisa coordenada por Maria Alice Faria sublinha a necessidade do trabalho com a literatura infantil e juvenil nos quatro ciclos do ensino fundamental: “A especificidade do texto literário é sua linguagem e estrutura próprias, mas a sua leitura nos atinge antes de tudo pelo afetivo, pela vivência de situações semelhantes às que vivemos ou que gostaríamos (ou não) de viver, pela nossa identificação (ou rejeição) aos temas e personagens, enfim, pela experiência de vida que a ficção nos oferece. Apenas os especialistas estão preparados para as ‘sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias’ como querem os PCNLP. Por isso abrimos a leitura literária na escola para todas as suas modalidades, desde a literatura de massa, passando pela trivial, valorizando a que se escreve para crianças e jovens, mas tendo em vista, sempre que possível, ampliar a leitura na direção de sensibilizar os alunos para o texto mais elaborado, mais complexo e, sobretudo, emancipatório.” (FARIA, 1999, p. 115)

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos – simplificando-os – aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade. (BRASIL, 1998, p. 25)

A desqualificação da produção destinada às crianças e aos jovens torna-se clara em outras passagens do texto, principalmente, no momento de mostrar o papel decisivo do terceiro e do quarto ciclos na formação de *leitores competentes*, em que a escola deve assumir o compromisso de intermediar a “passagem do leitor de **textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis)** para o leitor de **textos de complexidade real**, tal como circulam socialmente na **literatura** e nos jornais; do leitor de adaptações e fragmentos para o leitor de textos originais e integrais” (BRASIL, 1998, p. 70, grifo nosso). Assim, enquanto os PCNLP do Ensino Fundamental revelam uma visão dogmática do que se entende por literatura, a equipe responsável pela elaboração dos PCNLP no Ensino Médio questiona a certeza das definições: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.” (BRASIL, 1999b, p. 137). Como se não bastasse essa contradição, o mais espantoso é observar que, enquanto as diretrizes governamentais desqualificam textos infantis e juvenis, o governo compra e distribui, com sua própria verba, esse mesmo tipo de produção para ser enviada às escolas do Ensino Fundamental por meio do PNBE (inclusive, a partir de 2003, foram incluídas as 8ª séries e a Educação de Jovens e Adultos no atendimento desse programa). Em contrapartida, o Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB

2001 – (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2002) apresenta narrativas infanto-juvenis na análise dos itens do teste de Língua Portuguesa da 4ª e da 8ª Séries e, ainda assim, os alunos demonstram dificuldades em interpretar os chamados “textos facilitados”. Também a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 1º Grau* (SÃO PAULO, 1993), documento que auxiliou na elaboração dos PCNLP, revela uma visão mais ampla ao classificar como textos literários para serem utilizados da 1ª a 6ª série: “narrativas infanto-juvenis, contos, fábulas, lendas, poemas...” (p. 63, 64, 66, 67 e 70), porém, com relação às 7ª e 8ª séries não ocorrem especificações, apenas menciona-se “textos literários” (p. 73 e 75). Desse modo, percebe-se atitudes autoritárias de alguns especialistas que querem decidir o que as crianças e jovens devem ler na escola, inferiorizando textos de literatura que não sejam seu espelho de obras e autores consagrados, com isso, desconsiderando as leituras que esse público faz em seu cotidiano.

Outra questão importante nesse mapeamento foi perceber de onde são os livros que circulam nas narrativas. A maior parte dos livros pertencem aos próprios leitores. No entanto, dois casos diferentes chamam a atenção: os livros emprestados aos alunos pela professora Maluquinha e o acesso da personagem Juvenal aos livros por meio de empréstimo do colega de escola ou como presente dado pelo professor e pelo baiano Silvestre.

A tematização da dificuldade de acesso aos livros está presente em *Uma professora muito maluquinha* e em *Botina Velha, o escritor da classe*, assumindo uma dimensão maior nesse último. Como consequência do baixo poder aquisitivo da família de Juvenal, a compra dos materiais e do livro de leitura é feita pelo professor Tiago. Não há menção a nenhum livro de leitura no 3º ano, somente no 4º ano, visto que, com a chegada do professor da capital, é adotado um livro de leitura que demora um

mês e meio para chegar ao interior. Juvenal ganha o livro do professor, com uma dedicatória, tornando-o um “objeto de estimação”:

Foi para casa danado de orgulhoso. Era alvo da atenção do professor. Precisava estudar cada vez mais. Seu livro de leitura era um objeto de estimação agora. Era uma recompensa de um mágico encantamento. (VITÓRIA, 1995, p. 80)

Como se vê, o acesso ao livro de leitura é possibilitado pelo professor Tiago, que ainda presenteia Juvenal com três livros de literatura infanto-juvenil, cada um com uma dedicatória diferente. Já a literatura erudita entra na vida de Juvenal em doses homeopáticas, por meio de uma antologia escolar. Outra personagem, o baiano Silvestre, descobre o gosto de Juvenal pela leitura e presenteia-o com um livro velho (VITÓRIA, 1995, p. 79), de capa grossa, intitulado *Seleção da Língua Portuguesa* [Figura 4]. Na comparação da literatura erudita com a de cordel, observam-se as diferenças e dificuldades da inserção dos autores canônicos nas leituras de Juvenal, sem que haja emissão de juízos de valor pejorativos:

Estava até emocionado. Assim que teve tempo, começou a folhear o livrão. Havia ali o início da língua portuguesa. Palavras estranhas. Depois encontrou Camões: trechos dos *Lusíadas* como ‘A morte de Inês de Castro’ e ‘O Gigante Adamastor’. Leu a biografia e passou a saber o valor de Camões. Nunca tinha ouvido falar no poeta. Ficou intrigado quando encontrou Bocage. Não era um contador de piadas qualquer? Em Aldeota havia gente que contava piada dizendo ser de Bocage. Quando leu o nome EÇA DE QUEIRÓS, pensou que fosse uma mulher. Nome esquisito de mulher! E então começou a conhecer os escritores portugueses em primeiro lugar. Mas logo viriam Gonçalves Dias, Fagundes Varela, Castro Alves, Bilac, Machado de Assis. Aqueles poemas eram mais trabalhados e mais difíceis que os versos de literatura de cordel. (VITÓRIA, 1995, p. 79-80)



Figura 4: Roberto Weigand
Ilustração para *Botina velha, o escritor da classe*, p. 79.

Destaca-se que o espaço da biblioteca só é mencionado rapidamente em *O mistério da obra-prima*, *Redações Perigosas II: a fome* e *A professora de desenho e outras histórias*: a personagem Theocar relata que, em sua infância, a mãe costumava ir toda semana à biblioteca retirar livros sobre os povos indígenas (CAZARRÉ, 1986, p. 6); a professora Rosemeire, ao narrar seu novo emprego em uma escola particular, refere-se maravilhada à biblioteca e aos dois bibliotecários (ANDRADE, 1994, p. 14) e o narrador Marcelo recorda que todos os alunos da 7ª série foram à biblioteca estudar sobre batráquios para prova (COELHO, M., 1995, p. 42).

De certa forma, esse papel periférico que o espaço da biblioteca assume nessas três narrativas, somado à ausência total de bibliotecas públicas e escolares na maioria do *corpus* estudado, dialoga com os recentes dados levantados pela pesquisa *Retrato da leitura no Brasil* (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2001, p. 56), que revelam a baixa presença das bibliotecas como forma de acesso ao livro: 8% das pessoas entrevistadas fazem empréstimos em bibliotecas em oposição a 50% que compram os livros que lêem. Esses dados são confirmados pelos resultados do INAF 2001, que perguntou sobre a frequência com que os entrevistados emprestam livros nas bibliotecas e outros locais: 69% responderam que nunca retiram livros em bibliotecas, 23% retiram às vezes e 8% sempre retiram (RIBEIRO, 2003, p. 261), sendo que a prática do empréstimo nas bibliotecas é mais freqüente entre os mais jovens e mais ricos.

Assim, pode-se perceber uma convergência entre a representação do mundo ficcional e as estatísticas atuais da realidade brasileira acerca da problemática de acesso aos livros. Tal problemática é indicada como uma das principais barreiras que dificultam a incrementação da leitura, principalmente na população de baixo poder aquisitivo, e pode ser estendida também para a leitura e consulta de revistas e jornais. Exemplar dessa situação no mundo ficcional é o fato de que o jornal utilizado pela professora Rosemeire em seu trabalho pedagógico é propriedade da escola particular. O comentário é bastante sintomático da situação verificada nas pesquisas e aponta para a necessidade das escolas públicas disponibilizarem jornal para os docentes:

Depois de fazer a chamada, iriam começar as redações. Achei melhor, quando notei que estavam “meio no ar”, ler para eles um recorte da *Folha* que tinha lido na sala dos professores da escola... Pena que nas salas dos professores das escolas estaduais só houvesse avisos da diretora, cartazes da Apeoesp, relação de aniversariantes do mês e

bilhetes do tipo “Quem não pagou o café do mês atrasado favor acertar!”. Jamais havia lido um jornal na outra escola. Devia haver jornais em todas as salas de professores... Afinal, um professor da rede estadual nunca vai conseguir assinar nem um panfleto com o salário que recebe! (ANDRADE, 1994, p. 26)

Ainda com relação à representação da leitura nas narrativas, há outro aspecto importante a ser considerado: os modos de ler. Observa-se grande diversidade de gestos, posturas e modos de ler, tanto no discurso visual quanto no textual. As modalidades de leitura representadas nas narrativas são variadas, tanto na escola quanto fora dela: silenciosa e individual, em voz alta para si, em voz alta para a classe, compartilhada com os familiares, em voz alta feita pela professora, em voz alta feita pelos alunos e, ainda, pela escuta de alguém que lê.

Em *Uma professora muito maluquinha* pode-se encontrar uma grande diversidade dos modos de ler, pois a prática de leitura é priorizada nas atividades escolares. O ato de ler em silêncio ganha o espaço de uma semana no mês e a professora também lê junto com os alunos (PINTO, 1995, p. 34) [Figura 5]. Os alunos lêem sozinho na classe, lêem para a classe ou junto com a classe. A leitura como prática diária é marcada por um longo tempo de duração, revelando uma ação freqüente muito importante:

E tinha a Semana do Silêncio. Era quando ela vinha para a classe, abria sobre a mesa um romance água-com-açúcar e ficava lendo o tempo todo. Nós ficávamos muito, muito caladinhos.
É que a gente ficava lendo nossas revistinhas [...]. (PINTO, 1995, p. 43-44)

Entre os recursos utilizados pela professora Maluquinha, o mais interessante e criativo é a “Máquina de Ler” inventada por ela, que, ao girar o rolo de papel, possibilitava uma leitura coletiva do poema escrito



Figura 5: Ziraldo
Ilustração para *Uma professora muito maluquinha*, p. 43.

de baixo para cima: “Era uma bobina de papel de embrulho da loja de um tio, onde foi, engenhosamente, adaptada uma manivela. O começo do rolo de papel deixava ver escrito, em letras grandes, um verso que nós nunca esquecemos” (PINTO, 1995, p. 54). Observa-se pela ilustração que o verso inesquecível é parte de um poema infantil de Olavo Bilac, que exalta a natureza brasileira: “Ama, com fé e orgulho,/ A terra em que nasceste/ Criança!”. Outro poema exibido na máquina para os alunos lerem em voz alta é “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, que evoca o paraíso perdido da infância.

Assim, em consonância com as modalidades de leitura sugeridas nos PCNLP, a professora Maluquinha revela-se como uma importante mediadora na formação dos leitores. Talvez seja por isso que ela tenha sido tomada como modelo para a campanha *Tempo de Leitura*, promovida pelo Ministério da Educação em setembro de 2001 [Figura 6].

Outra modalidade de leitura em relevo é a encenação da leitura de



Figura 6: Ziraldo
Ilustração para o cartaz da campanha *Tempo de Leitura*

cordel para os ouvintes sem instrução em *Botina velha, o escritor da classe*. A recepção da leitura é comparada com situações de capturas no reino animal, visto que os ouvintes encontram-se hipnotizados pela intensidade de envolvimento com a história. O primeiro fragmento mostra a escuta atenta da personagem Amaro e, o segundo, o enredamento de todos nas emoções da narração versificada dos acontecimentos:

E ficava ouvindo o menino ler aqueles versos simples de literatura de cordel. Gostava. *Prestava uma atenção de gato sondando um passarinho pra pegar*. O velho morava na mesma casa. Era o maior ouvinte das leituras do menino. (VITÓRIA, 1995, p. 4, grifo nosso)

Todo mundo estava ali com atenção dobrada. *A história prendia como uma teia de aranha prende um mosquito*. João Carlos

e Maurilo não arredavam pé. Envolviam-se no arrojo declamatório do irmão e sentiam o fio da história se desenrolando nas emoções e o toque da beleza no prazer da imaginação. (p. 18, grifo nosso)

Com efeito, a diversidade de textos presentes nas narrativas pressupõe diferentes objetivos e modalidades de leitura. O trabalho com leitura na escola é feito com o objetivo de ensinar (leitura obrigatória de uma obra literária em *A 8ª Série C*, leitura de jornais e livros didáticos em *Redações perigosas II* e leitura da aula inaugural do diretor Sizefredo em *O mistério da obra-prima*), de aprender com prazer (todas as leituras escolares de *Uma professora muito maluquinha*) e, ainda, de punição por indisciplina (a leitura sobre batráquios feita na biblioteca escolar em *A professora de desenho e outras histórias*). Fora da escola, a leitura ajuda a compreender conflitos pessoais (Laura em *Que raio de professora sou eu?*) e situações políticas (Juca e Marta em *Pra você eu conto*), proporciona o prazer (Juvenal de *Botina velha, o escritor da classe* e Marcelo de *A professora de desenho e outras histórias*), transmite informações (os protagonistas de *A 8ª série C*, *Pra você eu conto*, *Redações perigosas II*, *Que raio de professora sou eu?* e *O mistério da obra-prima*) e possibilita escapar da realidade (Theocar de *O mistério da obra-prima*). Assim, na maioria das narrativas, a finalidade das leituras corresponde mais às necessidades intrínsecas das personagens do que aos objetivos pedagógicos. Convém ressaltar que em duas narrativas, entretanto, prevalecem a intenção didática: *A 8ª Série C* e *Redações perigosas II: a fome*.

Em *A 8ª série C*, há referências a uma nova prática de leitura interdisciplinar dentro da escola: o livro de literatura adotado é, conforme mencionado na epígrafe deste texto, utilizado para estudar os problemas do Nordeste (seca, subdesenvolvimento, analfabetismo) nas aulas de Português, Geografia e Moral e Cívica. Tal interdisciplinaridade não parece ser bem-vinda para alguns alunos devido à cobrança de nota. No entanto, o argumento favorável ao estudo é o que prevalece no fim do diálogo:

- Ele (o professor) disse que quem ler o tal livro recomendado pela professora de Português da 8ª “C” ganha nota em Moral e Cívica. Sabe, agora tudo é em conjunto, a gente sai de um, cai no outro, não tem escapatória, não!
- Poxa, toda reforma que fazem na escola é azar pra cima da gente; eu tenho a impressão de que o ministro da Educação, os diretores, sei lá, todo mundo que lida com os estudos não gosta dos estudantes.
- Deixa pra lá essa, bicho, o plá é a gente estudar. Quem estuda, aprende, quem aprende, sabe, quem sabe... (MOTT, 1987, p. 69)

A adoção de uma determinada obra juvenil, seguida da visita da autora à escola, como a representada nesse texto literário¹⁶ – atualmente é um dos recursos amplamente utilizados nas escolas para fomentar a prática de leitura – tornou-se parte de uma estratégia editorial que visa estimular o consumo do gênero.¹⁷ Essa estratégia, então, internalizada em *A 8ª série C*, estabelece um diálogo entre autora e leitores, promovendo a divulgação de outra obra, no qual a escola é a mediadora: “a aula prossegue, a turma leu o livro recomendado porque gostou; saem debates, há muito interesse, e a hora passa rápida” (MOTT, 1987, p. 110). Percebe-se, também, o tipo de prática de leitura efetuada na escola da década de 1970 que, com algumas modificações, mantém-se até hoje: além da leitura obrigatória de uma obra juvenil “adequada” para a série em questão¹⁸, escolhida pelo professor, solicita-se ao aluno “analisar, fazer ficha, responder o questionário” (MOTT, 1987, p. 68). Embora esse tipo de prática ainda permaneça, vale lembrar que o PCNLP recomenda ser melhor a leitura

¹⁶ De acordo com o depoimento de Odette de Barros Mott para a apresentação da obra, a prática de visitar colégios para debater com seu público leitor foi por ela inaugurada no final da década de 1960.

¹⁷ Tal estratégia já havia sido apontada anteriormente por Lajolo (1993, p. 68): “Outro indício sugestivo da renovação da aliança literatura infantil-escola é a efetiva mobilização dos escritores para crianças: quase todos participam de campanhas e eventos comprometidos com a difusão da leitura, comparecendo maciçamente a congressos, simpósios e seminários e, principalmente, visitando amiúde escolas onde, discutindo seus livros, incentivam seu consumo.”

¹⁸ Segundo informações do catálogo escolar *Literatura Juvenil* (1998, p. 50), da Atual Editora, essa obra passou a ser recomendada para alunos a partir da 6ª série.

de muitas obras diferentes do que uma única obra: “quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade” (BRASIL, 1997b, p. 59).

Também em *Redações perigosas II* observa-se a presença de um *discurso pedagógico* nos comentários que precedem a leitura das redações feitas pela professora Rosemeire. Em vez de deixar o leitor tirar suas próprias conclusões sobre as narrações, esses comentários, de certa forma, procuram direcionar a interpretação do leitor e transformam o texto em pretexto para ensinar. A leitura de Rosemeire valoriza as redações que defendem uma posição favorável ao combate à fome, ou seja, as redações que trazem no bojo a idéia central da obra. Como se pode observar no exemplo abaixo, o modo como o assunto é trabalhado na narrativa obedece ao princípio do ensinamento, não conseguindo ultrapassar o limite do pedagógico. Trata-se, portanto, de uma literatura juvenil de caráter paradidático, que procura transmitir valores convenientes aos interesses da educação vigente¹⁹:

Ô, Ana Maria... Queria poder ver o seu rostinho na hora em que você escrevia isso. De qualquer forma, queria conhecer você. Você tem toda a razão. Os “Direitos da Criança” não são respeitados. A criança tem direito de ter uma alimentação, um lugar pra morar, recreação e cuidados médicos, entre outras coisas.

[...]

Sabe o que eu acho? Que escrever sobre a fome já é um comezinho... A gente começa a pensar, a pensar... E que uma campanha é um outro bom começo. Uma campanha como essa, sem politicagem. (ANDRADE, 1994, p. 40)

Mas, conforme se mostrou em outros exemplos, as narrativas assinalam que não há uma única maneira de ler, mas uma representação

¹⁹ Sobre a interdição do imaginário no espaço escolar para priorizar o caráter paradidático da literatura infantil, ver especialmente o texto de Paiva (2001).

plural de leituras. Assim, mapeados os espaços da leitura, os sujeitos leitores, os objetos e os modos de ler, resta agora perceber as conotações que permeiam as leituras presentes nas narrativas. A apologia da leitura aparece em três obras: *A 8ª série C*, *Botina velha, o escritor da classe* e *Uma professora muito maluquinha*.

Em *Uma professora muito maluquinha* a leitura é abordada de maneira muito especial na sala de aula, como sinônimo de festa e de alegria, apontando para a imagem de leitura associada ao prazer: “Esta festa foi repetida várias vezes. Havia sempre uma frase diferente e um prêmio novo para quem a lesse mais depressa. E cada dia líamos com mais rapidez, pois descobrimos que ler era uma alegria.” (PINTO, 1995, p. 37)

As surpresas reservadas na leitura do quadro-negro motivavam a corrida dos alunos para entrar na sala de aula antes mesmo de ouvirem o sinal. É interessante notar que, no contexto escolar, geralmente, a farrá dos alunos dá-se quando toca o sinal de saída; no entanto, aqui se opera uma inversão: “No dia seguinte, antes da sineta tocar para o início das aulas, nós todos já estávamos amontoados em frente à porta da sala. Foi só ela se abrir que todos entraram sala adentro, como invasores bárbaros. Uns bárbaros que já sabiam ler.” (PINTO, 1995, p. 36)

Outras imagens positivas de leitura envolvem os caminhos de Juvenal em busca do saber (VITÓRIA, 1995, p. 1) [Figura 7]. A leitura é mostrada como algo extremamente prazeroso, repleto de magia e sensações:

Sol de depois do meio-dia. A barriga cheia e aquela vontade gostosa de tirar um cochilo e depois ir para a beira do córrego, ficar debaixo daquele sangue d’água e ler a história do Pavão Misterioso. Ler alto aqueles versos rimados, declamando. Ler para os matos e depois ir abaixando a voz até ficar cansado. Depois acompanhar a aventura com a imaginação. Aquela magia e aquele encantamento desenhando um outro mundo. (VITÓRIA, 1995, p. 2)



Figura 7: Roberto Weigand
Ilustração para *Botina velha, o escritor da classe*, p. 1.

A aplicação do protagonista aos estudos é enfatizada constantemente na narrativa. Até mesmo nas férias escolares de julho, Juvenal trabalha o dia inteiro na lavoura, inclusive aos sábados, aproveitando os domingos para ler. No comentário do narrador, o verbo “devorar” substitui o “ler”, demonstrando a relação de prazer sensorial do menino com o livro. A explicação sobre a limitação do vocabulário do menino e o desconhecimento do dicionário são índices que revelam obstáculos:

Mês de julho de pés-de-vento, que aumentavam em agosto com redemoinhos e mais redemoinhos. Nos fins de semana, ou mais propriamente no Domingo, aproveitava para ler. Devorou a *Seleção da Língua Portuguesa*. Havia tantos termos desconhecidos e ele não podia entender. Não sabia nem se existia um livro chamado dicionário. Será onde aqueles escritores tinham achado tantas palavras estranhas, nunca ouvidas em casa ou no seu mundo de caboclos? (VITÓRIA, 1995, p. 84)

Em outra perspectiva favorável à leitura, a concepção de uma juventude sadia e atuante para a transformação da realidade brasileira, que aparece no debate escolar sobre a obra literária, também está presente em vários momentos do texto que encenam a recepção de *Justino, o retirante* na classe social favorecida de *A 8ª série C*:

- Sabe, no livro, a gente vê mesmo que Justino sabe disso, quase não pensa nele, ele não diz, vou ser médico pra ganhar dinheiro e comprar um carro e ficar rico. Ele fala que quer ser médico pra tratar das criancinhas, dos vermes deles, não é? (MOTT, 1987, p. 74)

Na leitura solitária do livro, Júlio não se identifica com a personagem Justino, mas percebe que precisa mudar de postura porque também faz parte do Brasil:

[...] Amanhã tenho aula de – olha o diário – de Ciências, de Moral e Cívica, analisar o livro... e ainda não li nem a metade. Acho que vou acabar . Tô gostando dele, que menino bacana é o Justino, esforçado, dando duro, será verdade tudo aquilo? Ou imaginação da autora? Poxa, se eu fosse o Justino também ia estudar pra ajudar a melhorar o Nordeste.
Pára nesse pensamento... se eu fosse o Justino... ué, pô, eu sou brasileiro também, não sou? Então, que negócio é esse se eu fosse ele! Eu também posso ajudar, eu acho... eu acho que a gente tem obrigação. (MOTT, 1987, p. 81)

Mais uma vez, solidificando e renovando os laços entre literatura e escola, a obra mostra a importante contribuição educativa da literatura na formação do jovem atual. A representação da escola e da literatura na escola, em *A 8ª série C*, propõe um novo modelo de educação dos adolescentes, ajustado com os comportamentos e valores da escola contemporânea, recusando o antigo modelo de formação escolar.

De modo geral, as conotações associadas à leitura são quase sempre positivas. Mas, é possível encontrar representações críticas da leitura. Em *A fada que tinha idéias*, por exemplo, há uma idéia negativa da leitura escolarizada, que pode ser percebida já na ilustração de Elvira Vigna para a primeira capa dessa obra (ALMEIDA, 1971) [Figuras 8 e 9], publicada pela editora Bonde, que destaca a figura de uma menina que não está lendo em oposição às outras que estão sob o olhar da Rainha. Há, portanto, uma contestação do discurso pedagógico vigente no mundo das fadas, tanto na narrativa textual quanto na visual²⁰.



Figuras 8 e 9: Elvira Vigna
Ilustração para *A fada que tinha idéias*, capa e contracapa.

Nesse sentido, *A fada que tinha idéias* torna visíveis as relações de poder que permeiam determinadas práticas de leitura escolar. É

²⁰ A editora Ática, no entanto, optou por uma ilustração de capa que pode produzir outros efeitos de sentido, deslocando a idéia do contexto escolar para o episódio em que a menina brinca de colorir a chuva (ALMEIDA, 1997)

importante ressaltar que, embora Clara Luz critique o Livro das Fadas durante toda a narrativa, chamando-o de “Livro embolorado”, e que o mesmo seja abandonado pela Rainha no último parágrafo da história, o livro em si não é desvalorizado porque a personagem tem planos de escrever um outro:

- Eu sei que todos acham que (Horizonte) é só um. Mas justamente vou escrever um livro, chamado Horizontes Novos.
- Você vai escrever um livro? – perguntou a Professora, cada vez mais admirada.
- Vou. Eu acho que a criança também pode escrever livros, se quiser, a senhora não acha?
- Acho, sim.
- Pois nesse livro eu vou dizer todas as minhas idéias sobre o horizonte. (ALMEIDA, 1997, p. 19)

Em *A professora de desenho e outras histórias* aparece uma referência sobre leitura de fábulas que assume conotação negativa. Essa posição é feita na história “O livro de fábulas”, quando o narrador comenta o presente recebido de uma colega de terceira série primária:

Nunca gostei de fábulas. Essas histórias de ratinho que encontra um leão, de formiga que fala, eu achava meio infantis, meio bobas. Aliás, não sei por que nas histórias infantis tem tanto bicho que fala. Acho que é porque os adultos pensam que as crianças são meio assim também: bichinhos que falam. (COELHO, M., 1995, p. 26)

Pode-se, ainda, observar uma atitude satírica em *O mistério da obra-prima*, já que a formação e o gosto pela leitura de romances policiais são explicados em função da feiúra e da timidez do protagonista Theocar. Em suas palavras ficam nítidas as inseguranças e dificuldades do adolescente em se aproximar das garotas:

Nas noites de sábado, minha angústia era maior. Sempre havia uma festinha, um baile, um aniversário para ir. Às oito da noite, eu enfrentava o espelho e me desesperava. Ali estavam um rosto magro e pálido, um narigão colossal e as espinhas. Milhões delas, brancas, purulentas. [...] Voltava pro quarto e abria um livro. Foi então que me viciiei em histórias policiais. (CAZARRÉ, 1986, p. 11-12)

A narrativa, em oposição à matriz policial clássica, não é isenta de intriga amorosa, pois Theocar apaixona-se à primeira vista pela professora Luísa. Nesse ponto da investigação, a obra estabelece um intertexto paródico explícito com a tradição romântica. Em meio à realidade de seu trabalho, Theocar entrega-se ao escapismo e à evasão, decolando em vôos imaginativos que só se interrompem com a interferência de Quincas. Ao aproveitar imagens e clichês consagrados pela literatura romântica, a personagem revela a impregnação desse imaginário construído pela leitura de poemas românticos, cujas fantasias produzem um efeito muito cômico no texto:

Ela entrou na sala, mas o seu perfume ficou. Minha frenética imaginação de amante de poemas românticos entrou em pane, tantas eram as cenas que criava. Em todas, eu via-me ao lado da professora. Ora correndo por um bosque avermelhado pelo outono, de mãos dadas, ora passeando por uma praia deserta, batida pelos ventos, igualmente de mãos dadas.

- Amoleceste, companheiro? – Era o Quincas que me chamava de volta ao mundo sem graça do dia-a-dia. – Ficaste caidinho.

[...]

Ficamos em silêncio, parados. Os dois pensando naquela moça. De novo, imagens românticas irromperam no meu cérebro; uma noite de lua cheia, nós dois caminhando sobre a grama orvalhada; uma tarde de sol, nós sentados no banco de uma pracinha. Eu já estava perdidamente apaixonado. (CAZARRÉ, 1986, p. 59)

Enfim, no conjunto dos textos analisados, ainda que se possa constatar a presença do discurso pedagógico no ensino da literatura de A 8ª série C e nos comentários das leituras realizadas pela professora Rosemeire de *Redações perigosas II*, observam-se mudanças nos modelos e nas concepções de leitura e de literatura, com a ampliação de seus contextos, leitores, tipos de textos, circulação e modos de ler. Tais representações apontam para a democratização das práticas leitoras no Brasil e para a legitimação de certos tipos de textos e de leitores no circuito fechado da instituição acadêmica da literatura, possibilitando a travessia do ensino escolar da leitura para a leitura do cotidiano e vice-versa.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho, nas conclusões parciais do final de cada tópico, pode-se perceber que a literatura infanto-juvenil das últimas décadas do século XX continua dependendo, cada vez mais, da mediação escolar para sua circulação e, em decorrência disso, ainda está subordinada aos interesses pedagógicos dessa instituição. O *corpus* analisado, no entanto, acena para algumas rupturas, tanto nos aspectos formais quanto no conteúdo, procurando transformar as relações atuais entre o gênero e a escola. Numa tentativa de síntese (provisória), retomaremos os principais argumentos dos quatro capítulos com a intenção de compreender, de maneira mais ampla, o objeto sobre o qual nos debruçamos, que envolve questões interdisciplinares e que parece ser útil para quem se interessa

por Teoria Literária, História da Leitura, Literatura Infanto-Juvenil, Ensino e por usos sociais da literatura.

Para responder à questão sobre o lugar reservado para o texto literário, pesquisamos diferentes documentos oficiais, bem como levantamos dados referentes a instituições e a programas nacionais de promoção de leitura.

Essas informações, além de possibilitarem uma compreensão mais aprofundada do contexto das obras literárias analisadas nesta pesquisa, podem ser úteis para a discussão de componentes que consolidaram a produção literária destinada a crianças e jovens no Brasil em um sistema literário, à revelia de uma crítica literária que não a considera como literatura.

A clássica formulação de sistema literário elaborada por Antonio Candido (1975, v.1, p. 23-25) para explicar a formação da literatura brasileira, por meio da articulação dos elementos constituintes da atividade literária - autor, obra e público - inseridos em uma tradição, é aqui utilizada para o entendimento de como essa tríade adquire novos componentes no âmbito da literatura infanto-juvenil do final do século XX, tendo na escola a mais forte mediadora entre o autor, a obra e o leitor de menor idade.

Apesar de essa literatura não ser afiançada por parcela significativa da crítica literária e, portanto, não fazer parte da história da literatura canônica, ela vem conquistando, cada dia mais, um imenso número de leitores, de profissionais ligados à área da educação e de escritores da literatura adulta que têm migrado para esse gênero.

O silêncio nas historiografias literárias parece excluir o que não foi consagrado pela crítica, mas a explosão editorial e o consumo crescentes fortalecem o gênero. Desse modo, enquanto a disputa pelo estatuto é travada no campo literário, fica claro que as obras infantis e juvenis já conquistaram o seu espaço na sociedade. Destaca-se, ainda, a dupla

obtenção do mais importante prêmio internacional *Hans Christian Andersen* para o conjunto de obras infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes (1982) e Ana Maria Machado (2000), atestando a maturidade do gênero. Essa produção, dada a importância que assume na formação do leitor no cenário atual, adquire intensa visibilidade e deixa de ser um sistema periférico para conviver com outros sistemas paralelos. De acordo com a teoria do polisistema de Even-Zohar¹, que amplia a noção de sistema de Candido, os estudos desses gêneros considerados não-literários (infantis, policiais, novelas sentimentais etc.) são essenciais para iluminar questões da literatura canônica.

Com a preocupação de contribuir para o aprofundamento do debate acerca de questões que envolvem o problema da democratização da leitura no Brasil, o trabalho também debruçou-se sobre os resultados das pesquisas e das avaliações governamentais, que revelaram a ineficácia da escola brasileira na formação de leitores, e sobre as medidas envolvidas na solução do problema, a partir dos anos de 1980.

Mapeando pesquisas sobre políticas públicas de leitura, constatou-se que, mesmo os programas governamentais de incentivo à leitura já tendo sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, há ainda muito por investigar. Vale ressaltar que as políticas de leitura, até agora desenvolvidas, têm se preocupado apenas com a distribuição de livros e, por isso, não resolvem o problema da formação do leitor no Brasil, apesar de possibilitar o acesso da criança e do jovem carente ao livro. Tal distribuição de livros precisa estar articulada com outras ações como, por exemplo, à qualificação dos professores.

Em linhas gerais, ao analisar a documentação referente ao PNSL (1984-1996) e ao PNBE (1997-2002), em suas diversas etapas, é possível

¹ O texto *Teoría del Polisistema*, do israelense Itamar Even-Zohar, está disponível em: <http://www.tau.ac.il/~itamarez/ps_esp/ps_esp.html>. Acesso em: 29 jul. 2002.

detectar alguns fatores responsáveis pelo fato de esses programas governamentais não terem atingido seus objetivos. Esta pesquisa aponta para algumas medidas a serem adotadas, com vistas a democratizar a leitura do brasileiro: priorizar e investir na valorização e na qualificação do docente para o trabalho com a formação de leitores, obter um orçamento suficiente para universalizar o atendimento em todas as escolas públicas do país, liberar recursos eficientes e em tempo oportuno de executar as metas planejadas, ampliar a circulação de livros diversificados nas escolas, democratizar o processo de seleção dos títulos, elaborar critérios para o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e de avaliação do Programa, procurando envolver a sociedade civil nas ações das políticas públicas de leitura patrocinadas pelas diversas instâncias governamentais.

Com relação à pesquisa e à análise dos critérios que as instâncias governamentais julgam relevantes na escolha das obras literárias compradas pelo Estado, pode-se concluir que, assim como na literatura não-infantil, também aqui tais critérios envolvem juízos de valor, que podem ser caprichosos e subjetivos, porque estão estreitamente ligados aos preconceitos e às crenças de certos grupos sociais que exercem e mantêm o poder sobre os outros (cf: BOURDIEU, 1996; CULLER, 1999; EAGLETON, 1994; WILLIAMS, 1979). Desse modo, investigar os critérios de avaliação da obra literária infanto-juvenil permite compreender algumas questões subjacentes ao processo de canonização de autores e de obras no campo literário, assim como a heterogeneidade desse objeto de estudo e a pluralidade de sua avaliação, deixando transparecer uma disputa no campo sobre o que vem a ser “literário” na produção destinada a crianças e jovens.

Com efeito, ao abordar os problemas que envolvem as políticas públicas de leitura, o capítulo 1 chama a atenção para a necessidade do debate da reflexão e da melhoria dos programas de incentivo à leitura no

Brasil. A discussão da obra literária no espaço social, por sua vez, remeteu-nos à consideração do espaço social na obra literária, numa relação dinâmica e simultânea entre literatura e sociedade.

Reconhecendo a importância histórica da escola para a formação da criança e para a literatura infanto-juvenil, a presença da temática escolar nas obras estudadas indica a necessidade de uma abordagem que não desvincula o texto do contexto em que foi produzido (CANDIDO, 1967). Nesse sentido, esquadrimos o espaço social no texto literário a partir da análise das representações de escola, de professores e do ensino presentes na composição das obras, verificando os vínculos estabelecidos entre literatura infanto-juvenil e a instituição escolar.

O capítulo 2, ao analisar o espaço escolar nas obras que circulam a partir dos anos de 1980, mostra que as narrativas não apresentam apenas o presente do leitor, mas dialogam com as escolas de outras temporalidades. Pode-se, então, afirmar que há uma pluralidade temporal, ao passo que a localização geográfica concentra-se apenas nas regiões Sul e Sudeste, local de origem dos autores e das editoras. A constatação dessa hegemonia territorial é importante porque traz em seu bojo o lugar do poder, o apagamento do outro, da diversidade.

A maior parte dessas representações (80%) faz críticas à escola chamada tradicional e aponta para a modernização dos discursos e práticas pedagógicos. Embora nesse processo de modernização pareça ocorrer apenas uma permuta de valores conservadores para valores liberais, um exame mais detido revela que tal modernização não se apresenta como consensual e sim como resultado do trabalho de alguma docente que, contrapondo-se ao poder vigente, atua com resistência no interior da escola e, por isso, sofre as consequências do poder institucionalizado. Assim, as escolas de papel e tinta acabam revelando sua oposição aos discursos dominantes e comprometidos com a ordem instaurada.

No que diz respeito à construção da clientela escolar, a maioria das narrativas exhibe estudantes brancos, de classe média, heterossexuais e com a predominância do gênero masculino. Observa-se, ainda, que 40% das narrativas constroem alunos de escola pública em contraposição a 60% da escola particular. Tal diferença poderia ser explicada em função do mercado consumidor dessas obras, mas, levando-se em consideração que o governo é o maior comprador de literatura infanto-juvenil, e que a maior parte das crianças beneficiadas por tais obras é pobre, a representatividade quantitativa dessa classe social poderia ser maior. De toda forma, a pesquisa aponta uma ampliação do espaço escolar público a partir dos anos de 1980. A questão da sexualidade merece uma atenção especial porque, diferentemente dos outros aspectos, não há nenhuma exceção, apenas ausência de outras opções que não a heterossexual. Isso pode ser explicado em função de um compromisso pedagógico doutrinário que sempre acompanhou a produção literária para crianças e jovens. Sobre a convivência entre os gêneros nas escolas, destaca-se que 70% das narrativas mostram a interação entre alunos e alunas, enquanto 30% revelam a divisão dos sexos.

Ao verificar a tematização da escola pública e da particular, observa-se que 10% das narrativas mostram uma visão positiva da escola pública e 20% da escola particular, prevalecendo uma visão crítica da escola em detrimento da apologética ou ufanista. Não há, entretanto, uma representação completamente negativa da instituição escolar, visto que a presença de matices impossibilita a ruptura do gênero com sua principal mediadora, mas as narrativas expõem algumas fissuras que apontam para contradições na aliança entre a literatura infanto-juvenil e a escola.

No balanço geral, a análise das obras aponta para uma postura crítica nas atuais relações entre literatura infanto-juvenil e escola, embora revele algumas lacunas étnicas, sexuais e geográficas, que persistem e denotam

exclusões significativas. O espaço escolar ficcional, que poderia ser muito mais amplo, silencia cores e aspectos que compõem um Brasil de identidade plural. Apesar dos problemas a serem superados, é inegável o amadurecimento da literatura infanto-juvenil nas últimas décadas do século XX, conseguindo diminuir, em grande medida, a relação assimétrica estabelecida com a instituição escolar desde suas origens.

No capítulo 3, que examina a construção da personagem docente, constatou-se o predomínio da representação do gênero feminino, dado que converge com a *feminização do magistério* ocorrida no espaço social a partir do século XIX. Nas narrativas, o gênero masculino, além de ser minoria no exercício docente, principalmente nas séries iniciais, é delineado exteriormente, sem profundidade psicológica, quase sempre de maneira caricatural, ocupando lugar secundário.

Com exceção da indefinição étnica em duas narrativas, a maior parte das professoras é branca, pobre, jovem, solteira e heterossexual. As minorias estão completamente excluídas, pois não há professoras negras, índias, orientais, homossexuais, portadoras de deficiências físicas ou visuais. A obesidade aparece em três personagens professoras: duas com conotações pejorativas e uma positiva. Também a origem e a atuação desses(as) professores(as) se restringem às regiões Sul e Sudeste.

O desprestígio social da profissão docente está presente na precariedade do trabalho e na pobreza que permeiam a existência das docentes de papel. Todavia, a valorização ocorre, principalmente, por meio das lembranças e das vozes dos alunos que revelam a importância e a influência das professoras em suas vidas.

O trabalho docente nas narrativas acena para uma postura inovadora das professoras: 70% opõem práticas e discursos pedagógicos “modernos” e democráticos a “tradicionais” e autoritários. Se de um lado, esse novo perfil das docentes gera conflitos com o conservadorismo institucional

das escolas em que lecionam, de outro, produz uma relação mais humanizada e lúdica entre docentes e discentes. A construção da figura do(a) professor(a) busca superar a relação assimétrica presente na literatura infanto-juvenil pela utilização de uma linguagem sem discrepância com a do(a) aluno(a) e pela relação de cumplicidade e respeito estabelecida com eles(as).

A imagem da professora como uma segunda mãe, um ser visto como assexuado e abnegado, sofre algumas transformações, principalmente pela escritura e pela ilustração masculina, que incluem na representação a sexualidade e o erotismo da mestra; ao passo que a sexualidade masculina sofre um apagamento na escritura masculina. Em contrapartida, as autoras preferem relevar a atuação profissional e não a visibilidade corpórea das docentes. Embora as narrativas aqui discutidas sejam escritas por cinco homens e cinco mulheres, percebe-se o predomínio da voz e da visão masculina nas representações da professora, principalmente em virtude da eleição do narrador do sexo masculino em primeira pessoa.

No conjunto, a construção da identidade de algumas personagens professoras e de suas práticas e discursos pedagógicos transgride as normas e as expectativas sociais dos períodos retratados nos textos. Essas professoras divergem do perfil profissional oficializado, constituindo-se como contradiscursos, na medida em que se contrapõem à discursividade dominante e questionam ou rompem com o ensino institucionalizado, sofrendo punições por não se enquadrarem na normatividade. Há outras que agem de acordo com a manutenção do *status quo*, mas essas aparecem em número reduzido nas obras analisadas. Assim, o discurso literário desempenha um papel significativo na produção de novas identidades docentes (CULLER, 1999, p.107-117).

Nota-se, no entanto, que essa transgressão na representação do perfil docente ocorre em relação ao contexto histórico encenado no texto que,

em alguns casos, parece coincidir com o momento de sua produção. No momento atual de circulação dessas narrativas, entretanto, o discurso literário deixa de ser transgressor e passa a ser normativo porque converge com as recentes diretrizes educacionais expostas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN's (BRASIL, 1997b, 1998 e 1999b). É importante lembrar, contudo, que todas essas narrativas foram publicadas antes de os PCN's serem editados. Mas o embrião de algumas dessas idéias já está presente nas propostas curriculares que circulam entre as décadas de 1980 e 1990.

As concepções de ensino, estudadas no capítulo 4, também revelam certa sintonia entre as obras e as propostas curriculares da década de 1990. Nota-se que 80% das narrativas mostram, positivamente, metodologias “inovadoras” ou buscam novos caminhos educacionais, em diversas séries de escolaridade e disciplinas, valorizando a participação e as necessidades dos alunos, os conteúdos atuais e as aulas práticas, entre outros, com o intuito de preparar os educandos para a vida.

No que concerne aos aspectos formais, o exame do *corpus* constata que 30% das obras analisadas (MOTT, 1987; VITÓRIA, 1990; ANDRADE, 1994) não conseguiram se libertar das intenções pedagógicas, ao passo que 70% apresentam um posicionamento crítico ou matizado em relação às representações de ensino. Com exceção dessas três obras, em que as estratégias textuais mobilizadas comprometem o discurso literário com a ordem instaurada, os procedimentos técnicos utilizados possibilitam uma participação maior do leitor nas narrativas, porque são construídas a partir da multiplicidade de vozes e de pontos de vista. Tais procedimentos também conseguem atenuar a assimetria que preside à emissão adulta e à recepção infantil/juvenil da produção para crianças e jovens, por meio do emprego da linguagem coloquial - inclusive de gírias -, bem próxima do leitor.

No conjunto, 80% das narrativas trazem referências diretas à leitura, enquanto 20% fazem-nas indiretamente. A representação do espaço da

leitura, todavia, não se restringe apenas ao universo escolar, mas amplia-se para o mundo da vida, tornando mais tênues os vínculos de dependência entre literatura e escola. As relações observadas entre leitura, literatura e escola apontam para mudanças de modelos de leitura e de conceitos literários, pois há uma grande diversidade de textos, ampliando os conceitos de leitura e de literatura. Desse modo, não há uma única maneira de ler, mas uma representação plural de leituras, pois a diversidade de textos implica diferentes objetivos e modalidades de leitura.

Ressalta-se que tanto a mudança na concepção de leitura como a diversidade e os diversos modos de ler representados nas narrativas, também estão presentes nas propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - PCNLP's*, diferentemente do conceito de literatura que se encontra bastante delimitado e elitizado apenas nas diretrizes do PCNLP's para o Ensino Fundamental.

Outra observação digna de nota é que a maior parte dos livros que circulam nas narrativas é particular, o empréstimo de livros em bibliotecas só ocorre em três delas, denotando o espaço periférico que a biblioteca assume no *corpus* estudado. Tal espaço periférico do mundo ficcional dialoga com as recentes estatísticas, sobre a prática do empréstimo nas bibliotecas, expostas pela pesquisa *Retrato da leitura no Brasil* (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2001, p. 56) e confirmadas pelos resultados do INAF 2001 (RIBEIRO, 2003, p. 261).

De modo geral, excetuando duas narrativas em que foi constatada a presença do discurso pedagógico nas representações de leitura (MOTT, 1976; ANDRADE, 1994), a finalidade desta corresponde mais às necessidades intrínsecas das personagens do que a objetivos pedagógicos. Assim, é possível encontrar representações críticas da leitura, apesar de as conotações associadas a ela serem quase sempre positivas. As mudanças

observadas nas concepções de leitura e de literatura, no conjunto das narrativas analisadas, apontam para novas possibilidades na aliança entre a literatura e a instituição escolar, na medida em que a primeira aponta caminhos para a segunda e não o inverso, como mostra a trajetória do gênero.

De acordo com Zilberman (1987), podemos pensar numa inversão do modelo, ou seja, transformar a presença da literatura infantil na escola em um meio pelo qual é possível libertar essa instituição de sua vocação doutrinária, tornando ambas as instituições espaços de reflexão para a criança:

A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura - a de "conhecimento do mundo e do ser", como sugere Antonio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além - propicia os elementos para a emancipação social, o que é a finalidade implícita do saber. Integrando-se a este projeto libertador, a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu na sua gênese. É esta possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferece à educação. Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional, que aponta um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional [...]. (ZILBERMAN, 1987, p. 25-26)

Assim, pensar as relações entre a literatura infanto-juvenil e a escola, privilegiando o ponto de vista da literatura sobre a instituição escolar, foi a preocupação central deste trabalho, com o qual esperamos ter contribuído para o instigante debate de questões referentes à formação e ao aprimoramento do leitor no Brasil, bem como para mostrar o

amadurecimento e a legitimidade da literatura para crianças e jovens no final do século XX, confirmando e somando o resultado a outros recentes estudos sobre o gênero (BORELLI, 1996; CARVALHO, 1996; CECCANTINI, 2000; RODRIGUES, 2002).

Para finalizar, sem oferecer uma resposta definitiva para o assunto, também esperamos ter contribuído para a superação de uma visão polarizada, preconceituosa, excludente e elitista, ainda presente na avaliação literária da crítica acadêmica, com a abertura para uma compreensão mais aberta, complexa, transdisciplinar e multifacetada da produção cultural dirigida às crianças e aos jovens.

BIBLIOGRAFIA

CORPUS

ABRAMOVICH, Fanny. *Que raio de professora sou eu?*. Ilustrações de Célia Eid. São Paulo: Scipione, 1990.

ABRAMOVICH, Fanny. *Que raio de professora sou eu?*. Ilustrações de Célia Eid. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Fernanda Lopes. *A fada que tinha idéias*. Ilustrações de Elvira Vigna. Rio de Janeiro : Bonde; Instituto Nacional do Livro/MEC, 1971.

ALMEIDA, Fernanda Lopes. *A fada que tinha idéias*. Ilustrações de Edú. 24. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Redações perigosas II: a fome*. Ilustrações de Roberto Negreiros. São Paulo: Atual, 1994.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Redações perigosas*. Ilustrações de Roberto Negreiros. São Paulo: Atual, 1993.

CAZARRÉ, Lourenço. *O mistério da obra-prima*. Ilustrações de Cláudio Tucci. Capa de Rogério Borges. São Paulo: Atual, 1986.

CAZARRÉ, Lourenço. *O mistério da obra-prima*. Ilustrações de Paulo Tenente. 3. ed. São Paulo: Atual, 1991.

COELHO, Marcelo. *A professora de desenho e outras histórias*. Ilustrações de Luiz Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

MOTT, Odett de Barros. *A 8ª Série C*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NUNES, Lygia Bojunga. *A casa da madrinha*. Ilustrações de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

PINTO, Ziraldo Alves. *Uma professora muito maluquinha*. Ilustrações do autor. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

SCLIAR, Moacyr. *Pra você eu conto*. Ilustrações de Ricardo Azevedo. São Paulo: Atual, 1990.

VITÓRIA, Jair. *Botina velha, o escritor da classe*. Ilustrações de Roberto Weigand. São Paulo: Atual, 1995.

OBRAS GERAIS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1983.

ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1995.

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2001. p. 139-157.

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. rev. e ampl., São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Tradução de Suzi Frankl Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo: Summus, 1984.
- BIGNOTTO, Cilza Carla. *Personagens infantis da obra para adultos e da obra para crianças de Monteiro Lobato: convergências e divergências*. 1165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- BORDINI, Maria da Glória. A Literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 33-45.
- BORELLI, Sílvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação de Assistência ao Estudante. *FAE ano dez: novos desafios*. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Informe FENAME*, n. 1 a 11. Brasília, DF, maio/mar. 1982-1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Informe FAE*, n. 1 a 259. Brasília, DF, maio/nov. 1983-1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Relatório FAE 1985*. Brasília, DF, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Relatório FAE 1986*. Brasília, DF, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *FAE Relatório 1987*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *FAE Relatório 88*. Brasília, DF, 1989.

- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *FAE Relatório de atividades 1989*. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Relatório Anual FAE 1990*. Brasília, DF, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Relatório Anual 1991*. Brasília, DF, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Relatório de atividades*. Brasília, DF, outubro, 1992b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação de Assistência ao Estudante. *FAE Relatório Anual 1993*. Brasília, DF, março, 1994a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação de Assistência ao Estudante. *FAE Relatório Anual 1994*. Brasília, DF, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação de Assistência ao Estudante. *FAE Relatório Anual 1995*. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação de Assistência ao Estudante. *FAE Relatório Anual 1996*. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Fundação de Assistência ao Estudante. Diretoria de Apoio Didático Pedagógico. Departamento de Execução de Programas. Programa Salas de Leitura. *Relatório Final do Comitê de Seleção Prévia de Títulos para Acervo*. Brasília, DF, novembro, 1994b. 34 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnbe/index.html>>. Acesso em: 01 mar. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Relatório de atividades do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/98*. Brasília, DF, julho, 1999. 23 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Relatório de atividades do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/99*. Brasília, DF, julho, 2000. 27 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2001. Brasília, DF, 29 de agosto de 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2002. Brasília, DF, 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura para alunos de 4ª. e 8ª. séries do Ensino Fundamental e de literatura e informação para alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2003. Brasília, 09 de maio de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Administração Geral. Coordenação Geral de Planejamento Setorial. *A educação no Brasil na década de 80*. Brasília, DF, 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Geral. *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985)*. Brasília, DF, 1980.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. *Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura: 1992-1994*. Rio de Janeiro: FBN, 1994c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997b. vol.2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999b.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola*. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002b. 16 p. (Sumários Executivos/ TCU-SEPROG; 5).

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Decisão 660/2002 - Plenário. *Relatório de Auditoria Operacional*. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2003.

BRASIL. *III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985)*. Brasília, DF, 1979.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96)*. Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c. (Legislação brasileira; 7. Série A).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva. 29. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002d. (Coleção Saraiva de Legislação).

- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Apresentação de Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. (Legislação brasileira; 20. Série A).
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-91.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CADEMARTORI, Lúgia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.
- _____. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 204 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, Maria Regina Machado de; CARVALHO, Maria Aparecida de. *A educação nas constituições brasileiras: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988*. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, v. 24. n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CANDIDO, Antonio et al. A personagem no romance. In: _____. *A personagem de ficção*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970. p. 51-80. (Coleção Debates, 1).
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975. 2v.
- _____. *Literatura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1967.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARVALHO, Neuza Ceciliato de. *O realismo pedagógico na narrativa juvenil brasileira: a confluência da literatura de massa com a pedagogia*. 1254 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1996.
- CAZARRÉ, Lourenço. *Tempo-quente na fronteira*. II. Paulo Tenente. São Paulo: Atual, 1988.
- CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO et al. *Retrato da leitura no Brasil*. Franceschini: São Paulo, 2001. CD-ROM.

- CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*. 462 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2000.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. Tradução de Osvado Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger et al. *Práticas da Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 3.ed. refundida e ampl. São Paulo: Quíron, 1984.
- _____. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.
- _____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 4. ed. rev., São Paulo: Ática, 1991. (Série fundamentos; 88).
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: EDUFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, Formação de Leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da educação 1930-1994*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- DIOGO, Américo Antônio Lindeza. *Literatura infantil: história, teoria, interpretações*. Portugal: Porto, 1994.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Tradução de Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: UNESP, s.d.
- _____. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ECO, Umberto ; BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). (orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *Teoría del Polisistema*. Disponível em: <http://www.tau.ac.il/~itamarez/ps_esp/ps_esp.html>. Acesso em : 29 jul. 2002.

FARIA, Maria Alice (Org.). *Narrativas juvenis: modos de ler*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

FELICÍSSIMO, Maria Cristina Pupo. *A "escola" na literatura infanto-juvenil contemporânea brasileira*. 163 f. Dissertação (Mestrado em Didática) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Literatura infanto-juvenil e estatuto literário. Moara*. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA. n. 21. p. 129-154, jan.-jun., 2004.

FERRARO, Alceu Ravello. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2003. p. 195-207.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

_____. *Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?* São Paulo: Cortez; Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1982.

FORSTER, Edward Morgan. *Aspectos do romance*. Tradução de Maria Helena Martins. Porto Alegre: Globo, 1969.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRACCAROLI, Lenyra C. *Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa*. São Paulo: Secretaria da Educação e Cultura, 1953.

FREADMAN, Richard ; MILLER, Seumas. *Re-pensando a teoria: uma crítica da teoria literária contemporânea*. Tradução de Aguinaldo José Gonçalves e Álvaro Hattner. São Paulo: UNESP, 1994.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados; 1990.

- FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Projetos Estratégicos MINC/FBN. *Programa Fome de Livro*. Disponível em: <<http://www.bn.br>>. Acesso em: 10 mar. 2004.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *FNLIJ 30 anos: 1968-1998*. Elizabeth D'Angelo Serra (Coord.). São Paulo: Ed. do Brasil, 1999.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE - 1999*. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/livro/texto_pnbe.htm> . Acesso em: 28 out. 2001.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de letras: ALB. 1998.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo; Curitiba: Cortez; UFPR, 1996.
- _____. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- _____. *História da Educação*. 2. ed. rev., São Paulo: Cortez, 1994.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984. (Manuais de estudo).
- _____. *Olhar de Descoberta*. II. de Eva Furnari. São Paulo: Mercury, 1996.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção debates; 91).
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira, revista e atualizada pelo autor. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1985.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988*. 1993. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. *Censo 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. *Síntese dos Indicadores Sociais 2002*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *PISA 2000: Relatório Nacional*. Brasília, DF, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Acesso em: 20 jul. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb 1999: Resultados*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> . Acesso em: 18 out. 2003.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer, São Paulo: Ed. 34, 1996. v.1.

JESUS, Carolina Maria de. *Antologia pessoal*. Org. José Carlos Sebe Bom Meihy. Revisão de Armando Freitas Filho. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

JOBIM, José Luís (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária*. 3. ed. revista pela 4. ed. alemã, por Paulo Quintella, Coimbra: Armênio Amado Editor, 1963. 2 vol.

KESSAMIGUIEMON, Vera Lúcia Gonçalves. *A formação da professora nos romances brasileiros do século XIX*. Nova Iguaçu: UNIG, 2001.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZIBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____; _____. *A leitura rarefeita*. Leitura e livro no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____; _____. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____; _____. *Um Brasil para crianças: para conhecer melhor a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. (Org.) *Histórias e histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/99*. Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Luiz Costa (coord. e tradução). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. *“O professor escreve sua história”*: uma análise discursiva de modos de identificação do sujeito-professor. 158 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LODGE, David. *A forma na ficção*. Tradução de Maria Angela Aguiar. Porto Alegre: Curso de Pós Graduação em Letras. v. 2, n. 1, nov. 1996.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 443-481.

LUZ BRASIL, Zé da. *Cunfissão de Caboclo*. Apud: LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 296.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.

MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Mudança de hábito. *Proleitura: A representação do professor*, FCL/UNESP, Assis, SP, ano 6, n. 24, p. 7, dez. 1999.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MELLO, Ana Maria Lisboa de et al. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: UFG, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

MOTT, Odett de Barros. *Justino, o retirante*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

NISKIER, Arnaldo. *LDB: a nova lei da educação*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOVA ESCOLA. *PCN simplificados*. Disponível em: <<http://novaescola.abril.uol.com.br/PCNs/>>. Acesso em: 17 mar. 2004.

NUNES, Lygia Bozún ga. *A casa da madrinha*. Ilustrações de Regina Yolanda. Capa de Elifas Andreato. 18 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Discurso & leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Linguagem e educação; 5).

_____. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Linguagem e educação). p. 235-261.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 38).

_____. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. Carla Bassanezi (Coord. de textos). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

RAMOS, Maria Cecília Mattoso. *Paradidático: esse rendoso desconhecido*. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1987.

REIMÃO, Sandra Lúcia. *O que é romance policial*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Teoria da Narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil & juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1993.

REZENDE, Creuza. *Salas de Leitura: abordagem crítica de seu acervo*. 1121 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) - Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 8. ed. rev. e ampl., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2003.

RIPOLL, Daniela. "Formosura parelhada na inteligência": a beleza que ensina nos livros infanto-juvenis. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-92.

RODRIGUES, Roseane Maria Ferreira. *A ficção juvenil contemporânea: um estudo da relação entre aspectos estéticos, utilitários e comerciais*. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

ROMEU, José Raimundo. *Leitura e formação profissional*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA. 1994, Rio de Janeiro. *Leitura, saber e cidadania*. Rio de Janeiro: PROLER: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. p. 13-17.

ROSA, Ester Calland de Sousa. *A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente*. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.) *Programa Salas de Leitura: um desafio à escola brasileira? Relato de experiência*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1989.

SALEM, Nazira. *História da literatura infantil*. 2. ed. ref e ampl. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

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, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p.11-26.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. *De como a educação escolar torna-se palco no romance brasileiro*. 154 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *O professor escreve sua história*. São Paulo: Abrelivros, FDE, UNICEF, 1997.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de história: 1º. grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

_____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º. grau*. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1993.

SAVIANI, Dermeval (Org.). *Para uma história da educação latino-americana*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 52)

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo : Livros do Tatu/Cortez, 1991.

_____. *Escola e democracia*. 20. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. (Coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

SCHILLING, Flávia Inês. *Estudos sobre resistência*. 1991. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

SERRA, Elizabeth D' Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

_____. *Leitura e literatura infantil*. Ministério da Cultura, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.minc.gov.br/textos/olhar/literaturainfantil.htm>>. Acesso em: 18 março 2003.

- _____. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2003. p. 65-85.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a. (Coleção Linguagens e Sociedade).
- _____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991. (Educação em Ação).
- _____. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e Linguagem).
- _____. *Leituras em curso: trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b. (Coleção Linguagens e Sociedade).
- _____. *Unidades de leitura: trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003c. (Coleção Linguagens e Sociedade).
- SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época; v. 45).
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida: representações da professora na literatura infantil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 146-161, jul.-dez. 1998.
- _____. Gritos, palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil. In: _____. (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 47-66.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradução de Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SOBREIRA, Henrique Garcia. Imagens de escola e de professor na literatura brasileira do século XX. In: CONGRESSO DA LEITURA NO BRASIL, 13, 2002, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ALB, 2002. CD-ROM.
- SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventuras de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.
- TODOROV, Tzvetan. Tipologia do Romance Policial. In: *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- WALTY, Ivete Lara; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda (Orgs.). *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, despendidos e abnegáveis. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 19-46.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989. (Por onde começar?).

_____. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Teologia e ciências humanas; 5).

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*. 2001. 244 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *A literatura infantil na escola*. 6. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Global, 1987.

_____. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de letras: ALB. 1995. p. 123-128.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Leituras sobre o professor: o que diz a literatura brasileira. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2001.p. 119-138.

_____. Sociedade e Democratização da Leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1999. p. 31-45.

<i>Título</i>	<i>Leitura, literatura infanto-juvenil e educação</i>
<i>Autora</i>	Célia Regina Delácio Fernandes
<i>Capa</i>	Bruno Oliveira Sampaio
<i>Texto de quarta capa</i>	Maria Helena de Moura Arias
<i>Projeto Gráfico</i>	Bruno Oliveira Sampaio
<i>Produção Gráfica</i>	Maria de Lourdes Monteiro
<i>Preparação de Originais</i>	Gabriela de A. Fazione; Pluma Alvarenga Morato; Antonio Lemes Guerra Junior
<i>Revisão Final</i>	Martha Augusta Corrêa e Castro Gonçalves; Antonio Lemes Guerra Junior
<i>Revisão de Provas</i>	Andria Franciely da Silva Mota
<i>Formato</i>	18 x 24 cm
<i>Tipologia</i>	Palatino Linotype
<i>Papel</i>	Sulfite 75g; Supremo 250 g/m ² (capa)
<i>Número de páginas</i>	320