

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

ELIDINÊS SANDRE MATTEI

**RETRATOS DA DOCÊNCIA FEMININA: REFLEXÕES SOBRE SUA
REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO
2017

ELIDINÊS SANDRE MATTEI

**RETRATOS DA DOCÊNCIA FEMININA: REFLEXÕES SOBRE SUA
REPRESENTAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina de TCC II, do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Pato Branco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português/Inglês.

Orientador(a): Rosangela Aparecida Marquezi

PATO BRANCO
2017



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Elidinês Sandra MATTEI**

Título: **Retratos da docência feminina: reflexões sobre sua representação na literatura infantil**

Trabalho de conclusão de curso defendido e APROVADO em
19/06/2017, pela comissão julgadora:

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Prof.ª Ma. Márcia Oberderfer Consoli – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Prof.ª Dra. Susiele Machry da Silva – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.ª Dra. Claudia Marchese Winfield
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

Prof.ª Dra. Claudia Marchese Winfield
SIAPE N.º 1169334
Coordenadora do Curso de Licenciatura em
Letras Português - Inglês
UTFPR - Câmpus Pato Branco

Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão
de Curso do Curso Superior
de Licenciatura em Letras
UTFPR - Câmpus Pato Branco

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de uma longa caminhada acadêmica, a qual levarei pelo resto de minha vida. Inúmeras pessoas acompanharam este trajeto, entre elas amigos, familiares e colega, os quais forneceram apoio em momentos difíceis, para que pudesse enfrentá-los com sabedoria, e que também compartilharam sorrisos em momentos de muita alegria.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, e por me permitir passar por todos esses momentos que foram únicos, e de grande aprendizado. Agradeço imensamente a minha família, por todo esforço dedicado a mim, para que essa etapa fosse concluída. Em especial a minha mãe, que abdicou momentos de sua vida, em função dos meus sonhos, a qual infelizmente não está aqui para concretizar um deles comigo.

Agradeço aos professores que conheci no curso de Letras, e que contribuíram com seu conhecimento para a minha formação, em especial à minha professora orientadora Rosangela A. Marquezi, pela confiança depositada em mim, e pela paciência durante todo o percurso, obrigada.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(FREIRE, 1996, p. 12)

RESUMO

MATTEI, Elidinês Sandre. **Retratos da docência feminina: reflexões sobre sua representação na Literatura Infantil**. 2017. 54p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Pato Branco – PR.

Este estudo é o resultado da análise de livros de literatura infantojuvenis, em que há a presença da personagem professora de Língua Portuguesa. A escolha deu-se pelo fato, de ser um tema atual, e muitas vezes pouco lembrado, visto que a personagem professora desempenha um papel significativo na formação da criança, como também é uma figura bem presente na sociedade. Primeiramente, apresenta-se um apanhado sobre a Literatura Infantil, quanto à importância, o surgimento e a sua relação com a escola. Em seguida, é realizado um estudo acerca da profissão docente, suas conquistas, algumas considerações sobre a identidade docente, a feminização ocorrida no magistério, e a forma como é representada na Literatura Infantil. E por fim, são apresentadas as obras analisadas: *Minhas férias, pula uma linha parágrafo* (1999), *Fazendo nada* (2002) e *Uma escola assim, eu quero pra mim* (2007). A pesquisa desenvolveu-se, por meio de um estudo bibliográfico, tendo como principais autores: Cademartori (2010), Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (1999), Nóvoa (1995), Penin (2009), Geraldi (1984), Silveira (2002) entre outros. Constatou-se que muitas são as representações docentes que circulam nas histórias infantojuvenis, seja no vestuário, na linguagem ou nas ações diárias exercidas na profissão, as quais contribuem para que a identidade da professora de português possa se desenvolver.

Palavras – chave: Literatura Infantil. Representação docente. Feminização. Professora.

ABSTRACT

MATTEI, Elidinês Sandre. **Portraits of female teachers: reflections on their representation in Children's Literature**. 2017. 54p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Pato Branco – PR.

This study is the result of the analysis of infantojuvenis literature books, in which there is the presence of the personage teacher of Portuguese Language. The choice was given to the fact of being a current theme, and often little remembered, since the teacher character plays a significant role in the formation of the child, but is also a very present figure in society. First, there is a collection about Child Literature, about the importance, the emergence and its relation with the school. Then, a study about the teaching profession, its achievements, some considerations about the teaching identity, the feminization occurred in the teaching profession, and the way in which it is represented in Children's Literature is carried out. And finally, the works analyzed are presented: *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo* (1999), *Fazendo nada* (2002) and *Uma escola assim, eu quero pra mim* (2007). The research was developed, through a bibliographical study, having as main authors: Cademartori (2010), Coelho (2000), Lajolo and Zilberman (1999), Nóvoa (1995), Penin (2009), Geraldi (1984) Silveira (2002) among others. It was verified that many are the teachers representations that circulate in the infantojuvenis histories, be it in the clothing, the language or the daily actions practiced in the profession, which contribute so that the identity of the teacher of Portuguese can develop.

Keywords: Children 's Literature. Teaching representation. Feminization. Teacher.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – UMA ESCOLA ASSIM, EU QUERO PRA MIM.....	41
FIGURA 2 – FAZENDO NADA.....	43
FIGURA 3 – UMA ESCOLA ASSIM, EU QUERO PRA MIM.....	44
FIGURA 4 - UMA ESCOLA ASSIM, EU QUERO PRA MIM.....	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA....	10
1.1 SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL.....	13
1.2 A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA.....	16
2 PROFISSÃO: DOCENTE.....	19
2.1 IDENTIDADE DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	22
2.2 MULHERES E A DOCÊNCIA: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	24
2.3 PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UM OLHAR SOBRE A SUA HISTÓRIA.....	29
2.4 A REPRESENTAÇÃO DOCENTE FEMININA NA LITERATURA INFANTIL.....	31
3 REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE DA PROFESSORA DE PORTUGUÊS..	35
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LIVROS A SEREM ANALISADOS...	35
3.2 A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO.....	37
3.3 A CARACTERIZAÇÃO DO SER E DO AGIR.....	40
3.4 AS CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ENSINO UTILIZADOS.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil tornou-se um material pedagógico de suma importância para o crescimento e desenvolvimento da criança. Ao estabelecer contato com as histórias e os personagens, passa a exercer de forma significativa a aprendizagem, como também a visão de mundo, tornando-se assim um ser crítico em relação aos problemas que a cercam. A figura docente, por sua vez, exerce um papel tão importante quanto o do livro infantil, ambos possuem a função de educar e ensinar, porém o papel do professor, é fornecer caminhos para que essa aprendizagem ocorra da melhor forma possível.

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32, grifos do autor).

Tanto a Literatura Infantil, quanto a docência se desenvolveram significativamente nos últimos tempos, mas antes tiveram que percorrer um longo caminho para obterem o espaço que hoje ocupam.

Dessa forma, o presente estudo possui o objetivo de analisar obras infantojuvenis, em que haja a presença da personagem professora de Português, identificando-a e comparando-a com as outras docentes, como também analisar como os autores fazem a construção da personagem professora. São inúmeros os livros infantis que retratam este assunto, porém, para a realização deste trabalho, fez-se uso somente das seguintes obras: *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christine Gribel, publicada em 1999; *Fazendo nada*, de Mirna Pinsky, do ano de 2002 e *Uma escola assim, eu quero pra mim*, de Elias José, publicada em 2007. Em seguida, categorias foram assinaladas para que a análise se desenvolvesse, sendo elas: a relação do professor/aluno, a caracterização do ser e do agir, ou seja, com base na professora de Português e, por fim, quais os métodos utilizados por elas para dar aulas.

O trabalho foi organizado em três capítulos para que os tópicos elencados apresentassem clareza, sobre o que estará sendo explanado. No primeiro capítulo,

inicialmente, é falado da importância da Literatura Infantil na formação da criança, visto que ela demorou para ser reconhecida como tal. Após, é feita uma contextualização sobre a Literatura Infantil, desde seu surgimento, os primeiros escritores até chegar a atualidade, e, por fim, é falado da relação entre Literatura Infantil e a escola, sendo que ambas são indispensáveis na formação da criança.

O segundo capítulo é reservado para a profissão docente. Primeiramente fala-se da profissão em si, sobre suas dificuldades e conquistas, para, em seguida abordar-se sobre a identidade docente, visto que está sempre sujeita a alterações, pois o ambiente é capaz de transformá-la. Posteriormente, é tratado da feminização ocorrida no magistério, a qual trouxe oportunidades para que a mulher pudesse inserir-se no meio de trabalho, como também adquirir-se uma certa liberdade. E por fim, é tratado do professor de português, mais especificamente sobre sua história, e da representação docente feminina presente na Literatura Infantil.

No terceiro e último capítulo, será tratada mais especificamente da análise, a partir dos livros selecionados e já elencados acima. Um breve resumo das obras foi apresentado, para que o leitor pudesse ter um conhecimento sobre elas. Em seguida, analisa-se cada categoria, podendo confrontá-las ou ainda igualá-las em alguns casos.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo bibliográfico, o qual contou com o apoio de livros, como também de artigos eletrônicos. Alguns autores foram utilizados como referência, dentre eles: Cadermatori (2010), Coelho (2000), Lajolo e Zilbermam (1999), Nóvoa (1995), Penin (2009), Geraldi (1984), Silveira (2002), entre outros.

Vale ainda destacar a importância dessa temática, sendo que é um assunto tão presente nos dias de hoje, mas que talvez não se é dado tanto valor assim. Buscar saber a forma como as professoras, mais especificamente de Língua Portuguesa, são retratadas na Literatura Infantil é conhecer um pouco da realidade das mesmas em sala de aula. Nota-se, que imagens e estereótipos negativos, foram criados em torno das personagens ao longo do tempo, e que em muitos casos não fazem jus a professora em questão.

1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A criança como a concebemos hoje é, de certa forma uma construção recente, pois, até o século XVIII ela era vista como um adulto em miniatura, que deveria cumprir com seus deveres dentro da sociedade.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época (BRASIL, 1998, p. 21).

O Referencial Curricular Nacional Infantil norteia a pensar que a concepção de criança foi conquistada com o passar do tempo, pois em séculos passados “[...] o sentimento de infância não existia” (ARIÈS apud BRAGA, 2015 p.17). Dessa forma, não era dada a devida importância ao desenvolvimento infantil. De acordo com Ariès (apud BRAGA, 2015, p. 17):

[...] O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se extinguia mais destes [...].

Esse quadro só foi se transformando quando a criança de fato passou a ser vista como um ser em desenvolvimento, e que de certa forma necessitava de atenção e cuidados. Isso ocorreu mais especificamente entre os séculos XVII e XVIII, quando surgem também as primeiras escolas e, no meio social, a Revolução Industrial estava em vigor. Foi aos poucos que a criança alcançou seu espaço, porém vale ressaltar que por mais que ela tivesse alcançado seu lugar dentro da sociedade, a classe social continuava sendo a divisória entre os dois extremos.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1999, p.16), o século XVIII foi um período revolucionário, “[...] porque incidiu em atividades renovadoras dentro dos diferentes setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época”. Foi um período de transições e conquistas. As autoras ressaltam que a infância só poderia ser preservada dentro de uma estrutura/ instituição chamada família. Nesse período, o quadro familiar sofre mudanças, a figura masculina passa a ser responsável pela economia da casa e a mulher pelos afazeres domésticos. Quem passa a ganhar com

todas essas transformações é a criança. Devido à Revolução Industrial, a criança não é mais vista como um ser oprimido, mas como consumidor de produtos.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 17).

A partir daí, atividades econômicas são desenvolvidas para suprir as necessidades infantis. Sendo assim, juntamente com o desenvolvimento infantil cresceu a Literatura Infantil que, de acordo com Cademartori (2010, p.17), “[...] estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos [...]”, ou seja os livros são materiais pedagógicos que devem estar presentes em todas as fases do desenvolvimento infantil. A Literatura Infantil torna-se importante, pelo fato de fazer com que a criança aprenda por meio da fantasia e de seus personagens, assimilando-os com fatos do cotidiano. Nota-se que a criança e a literatura passam a ser inseparáveis.

De acordo com Galiazzi (2016, p. 26), “[...] a relação entre literatura e infância é uma possibilidade frutífera para a compreensão acerca do tratamento dado às crianças ao longo da história”. Quanto mais se busca aprofundar na literatura, mais é possível se compreender a própria história e das pessoas que nos antecederam. Ou seja, se carregam crenças e valores que possivelmente vieram de algum lugar, e certamente serão passados para gerações futuras, e as histórias infantis podem carregar respostas que facilitem a compreensão de mundo. Segundo Nascimento (2006, p. 22-23),

Uma maneira de compreender o mundo é através da literatura infantil, sua função é exatamente fazer com que a criança tenha uma visão mais ampla de tudo que a rodeia, tornando-a mais reflexiva e crítica, frente à realidade social em que vive e atua, desenvolvendo seu pensamento organizado. A literatura infantil tem o poder de suscitar o imaginário, de responder as dúvidas em relação a tantas perguntas, de encontrar novas idéias para solucionar questões e instigar a curiosidade do pequeno leitor.

O contato da criança com a literatura irá proporcionar uma maior compreensão de si mesma em relação ao mundo e às pessoas que a cercam. Com base nisso, Coelho (2000, p. 27-28) ressalta que “[...] conhecer a literatura que cada época

destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)”. Sabe-se que em um primeiro momento os livros foram pensados para atrair o comércio infantil, já que naquele período a atenção estava voltada para a criança. Porém, nota-se que os livros tornaram-se ferramentas educativas, pois, segundo Coelho (2000), as histórias eram carregadas de heróis que se caracterizaram como aventureiros, corajosos e invencíveis, o que possibilitava que a criança os pudesse comparar com alguém a que sentisse afeto. Sendo assim, muitas vezes as histórias lhes serviam de consolo. A autora ainda ressalta que há “[...] na literatura para crianças, o domínio quase absoluto da exemplariedade; da rigidez de limites entre certo/errado, bom/mau” (2000, p. 20). Ou seja, os livros funcionavam como ferramenta riquíssima, já que por meio deles a criança poderia compreender regras, e ter a noção entre coisas boas e ruins, certas e erradas.

De acordo com Galiazzi (2016), a literatura só pode se tornar literatura a partir do momento que a criança tem contato com a história e seus personagens, e por meio da imaginação dá vida aos mesmos. Indo ao encontro dessa afirmação, Coelho (2000, p. 27, grifos do autor) afirma que:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização... Em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza do seu leitor/ receptor*: a criança.

Dessa forma, o livro infantil é entendido ou usado como uma forma de mensagem entre um autor, neste caso o adulto e que possui a experiência e visão de mundo, e de um leitor que seria a criança, a qual ainda deve adquirir experiências e não possui essa total visão de mundo. Segundo Coelho (2000, p. 31), esse momento caracteriza-se por um fenômeno literário, e “[...] se transforma em um ato de aprendizagem”. Ao encontro disso Soriano (apud COELHO, 2000, p. 31, grifos do autor) afirma que, de fato, a literatura infantil:

[...] pode não querer *ensinar*, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem linguística. O livro em questão por mais simplificado e gratuito que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem *codificada que ele deve decodificar* se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra. [...] Se a infância é um

período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma *vocação pedagógica* [...].

A contribuição de Soriano sobre a real função da Literatura Infantil faz refletir sobre o quanto os livros infantis são importantes e significativos na vida de uma criança. Se são desenvolvidos para um determinado público, que neste caso é o infantil, é porque de fato estão carregados por algumas intenções, que seria a principal delas ensinar, seja pelo manuseio, fazendo leitura de imagens, ou sendo contada por um adulto, e então a criança irá absorver aquilo que visualizou ou ouviu, e irá assimilar com situações que foram vivenciadas. Pode-se assim afirmar que a compreensão de mundo inicia-se a partir do primeiro contato com a literatura.

Como afirma Coelho (2000, p. 15), “[...] A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”. É por meio, de um livro que fica a responsabilidade pela formação de consciência de mundo, e neste caso a escola também tem um papel transformador.

1.1 SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

Como se observou no tópico anterior, as primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII (CADEMARTORI, 2010), quando a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passa a ter necessidades e características próprias, devendo receber uma educação especial, que de certa forma a prepare para a vida adulta.

Mas antes, ao se voltar um pouco no tempo, é possível perceber que as histórias circulavam oralmente na boca do povo, e basicamente relatavam as vivências ou aventuras de populares residentes na Europa. Como concluiu Coelho (1991, p. 30), “[...] afirmavam-se os problemas da vida cotidiana, os valores de comportamento ético-social ou as “lições” advindas da sabedoria prática”. O intuito principal dessa prática era entreter e divertir. Pode-se notar mais uma vez, que nada até o momento era voltado para a criança.

Com o passar do tempo, as histórias foram se modificando e perdendo a agressividade original. Foi então que personagens significativos, e que fazem parte das histórias contemporâneas, passaram a compor os novos relatos, tais como, reis,

princesas, bruxas, cavaleiros, fadas, metamorfose de criaturas humanas em animais, “[...] é a fantástica legião de personagens que a partir do século XVII os escritores cultos vão descobrir na tradição oral dos povos europeus e criar a Literatura Infantil que hoje conhecemos como ‘tradicional’ [...]” (COELHO, 1991, p. 66).

No que se refere à qualidade pode-se afirmar que, a Literatura Infantil teve início com o francês Charles Perrault, no século XVII. Sua escrita “[...] provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literalizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1999, p. 16). Perrault coletou contos e lendas da idade média e adaptou para crianças em forma de contos de fadas.

Se a Literatura Infantil europeia teve seu início somente no século XVIII, com Charles Perrault, no Brasil só veio surgir muito tempo depois, praticamente no século XX, apesar de ter alguns registros do aparecimento de algumas obras no século XIX. No entanto, como essas publicações, segundo Lajolo e Zilberman (1999), eram esporádicas e insuficientes para caracterizar uma produção literária infantil regular, somente após a proclamação da República é que se inicia uma verdadeira literatura brasileira infantil.

Porém, é com Monteiro Lobato (1882-1948) que se inicia a nova fase da Literatura Infantil Brasileira, quando ele publica o primeiro livro para crianças, *Narizinho Arrebitado*, em 1920, trazendo novas possibilidades de leitura para crianças. Com a criação do Sítio do Picapau Amarelo, Lobato trouxe uma literatura inovadora cheia de fantasias, mas com temas relevantes sobre o Brasil que estava se modernizando. Apresentou personagens que irão participar de aventuras em suas histórias, como citam Lajolo e Zilberman (1999, p. 55):

[...] é o sítio do Picapau Amarelo, propriedade de Dona Benta, que vive originalmente acompanhada de sua neta, a menina Lúcia, conhecida por Narizinho, e de uma cozinheira antiga e fiel, Tia Nastácia. Trata-se de uma população pequena para preencher um cenário tão grande, mas as personagens se multiplicam rapidamente, com a inclusão de outros seres humanos (Pedrinho), seres mágicos (os bonecos animados Emília e Visconde), animais falantes (o porco Rabicó, o burro conselheiro e o rinoceronte Quindim), sem falar dos eventuais seres aquáticos, habitantes do Reino das Águas Claras, localizado nas cercanias do sítio, ou dos visitantes mais ou menos habituais, como Peninha, o Gato Félix ou o Pequeno Polegar.

As obras de Monteiro Lobato representam sua época, acrescentando à Literatura Infantil, valores, representação da realidade em detalhes e valorizando a

relação entre seus personagens, misturando aspectos materiais com imaginação. Dessa forma, suas histórias parecem algo que seja possível de acontecer.

Após a significativa contribuição de Lobato na Literatura infantil, por assim tê-la nacionalizado, estendeu-se longos anos de reformas na cultura e educação brasileira. O Brasil, passou a ter inúmeras mudanças, devido a industrialização que: “[...] incidiu em atividades renovadoras dentro dos diferentes setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época [...]” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1999, p. 16), como também com a urbanização que aconteceu de modo desigual.

Nos anos 1960, multiplicaram-se as “[...] as instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1999, p. 120). Nessa época, também surgem as primeiras instituições tais como Fundação do Livro Escolar (1966), Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil (1968), entre outras segundo as autoras. Os anos 1970, foram marcados pelo Instituto Nacional do Livro e é neste período que se começa “[...] a co-editar, através de convênios, expressivo número de obras infantis e juvenis” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1999, p. 120). De acordo com as autoras (1999, p. 121), esse novo contexto,

[...] traduziu-se no desenvolvimento de um comércio especializado, incentivando, nos grandes centros, a abertura de livrarias organizadas em função do público infantil e atraiu, para o campo dos livros para crianças, um grande número de escritores e artistas gráficos que, com mais rapidez que muitos de seus colegas dedicados exclusivamente ao público não-infantil, profissionalizaram-se no ramo. Muitos autores, inclusive os consagrados, não desprezaram a oportunidade de inserir-se nesse promissor mercado de livros, o que trouxe para as letras infantis o prestígio de figuras como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector.

Dessa forma, os anos 1960 e 1970 são significativos, pois se passou a pensar a Literatura Infantil de uma forma diferenciada, ou seja, a criatividade começou a ser explorada mais profundamente neste período. De acordo com Coelho (apud PEREIRA E RODRIGUES, 2014), a literatura desse período colocava em debate a relação entre a criança e o mundo, como também viria a questionar os valores que a sociedade pregava como absolutos.

Após 1980, alguns escritores da Literatura Infantil, como também Infantojuvenil, começaram a ganhar destaque na contemporaneidade: “[...] Ana Maria Machado, Wander Piroli, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, Antonio Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo e outros” (SILVA apud GERALDI, 1984, p. 73).

A partir de então, a Literatura Infantil só passou a aumentar, “[...] e a produção de livros para crianças converte-se num dos segmentos economicamente mais relevantes da indústria editorial brasileira [...]” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1999, p. 9). Diversos livros infantis são lançados no mercado, com temas/assuntos mais atuais. Trazem narrativas com situações e problemas do cotidiano, como também fazem uso de personagens mais próximos do dia a dia da criança, para assim, tornar-se um ser crítico diante da realidade.

1.2 A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL E A ESCOLA

A instituição escolar é uma forte aliada no desenvolvimento infantil, pelo fato de colaborar na compreensão de mundo que a criança possui, ou que ainda está construindo. O convívio escolar proporciona uma troca de experiências significativas entre aluno/professor e aluno/aluno, pois é nessas situações que a criança demonstra a interpretação que adquiriu após o contato com a leitura. Porém, a escola só se torna um agente colaborador e transformador a partir do momento que utiliza os recursos pedagógicos de maneira satisfatória.

Lajolo e Zilberman (1999) caracterizam a escola como a segunda instituição de grande importância no desenvolvimento infantil, sendo a primeira a família. Elas ainda ressaltam que, “[...] como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1999, p. 17). Ambas têm papel fundamental na educação infantil, que seria a de preparar e proporcionar momentos que tornem a criança um indivíduo reflexivo e crítico para atuar na sociedade, o que faz com que a escola torne-se um ambiente indispensável.

Caminhando pelo mesmo viés, Coelho (2000) também argumenta que a escola é um espaço privilegiado para que aconteça a formação do indivíduo. É nesse ambiente que os estudos literários são valorizados e privilegiados, “[...] pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis [...]” (COELHO, 2000, p. 16). Como também proporciona o estudo da língua e da expressão verbal. Ainda sobre isso a escritora explana:

Essa nova valorização do espaço-escola não quer dizer, porém, que o entendemos como o sistema rígido, reprodutor, disciplinador e imobilista que caracterizou a escola tradicional em sua fase de deterioração. Longe disso. Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, *libertário* (sem ser anárquico) e *orientador* (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a *ter acesso ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que ele pertence (COELHO, 2000, p. 17, grifos do autor).

Nota-se que a instituição de ensino, denominada e chamada de escola, de certa forma é um ambiente educacional, ou seja, neste espaço a criança também terá conhecimento sobre regras e limites. Mas longe disso, pode-se caracterizar este ambiente como tradicional, no qual a criança é tratada com rigidez. Ela deve ter a consciência de limites, mas isso não pode ocorrer de uma forma que a criança sintasse oprimida, dentro de um ambiente já caracterizado como transformador por estudiosos. Deve sim, transformar e preparar a criança para a sociedade que a espera, mas que isso ocorra de forma lúdica e prazerosa, para que ela sintasse acolhida pela instituição de ensino.

Não só a escola, mas como também o professor, possui papel relevante, na evolução da criança. Ambos devem propiciar momentos que instiguem o aluno a manusear um livro ou querer que o professor conte uma história. A respeito disso, Coelho (2000, p. 17, grifos do autor) argumenta:

No que diz respeito às atividades com a literatura e a expressão verbal, o espaço-escola deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de *estudos programados* (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de *atividades livres* (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.).

O intuito maior da escola é, sem dúvida, formar leitores críticos, e para que isso aconteça dois momentos são indispensáveis. O aluno deve ter conhecimento sobre a biblioteca da escola, e principalmente deve ter contato com ela. Porém, existe um outro momento tão importante quanto esse, que é a leitura livre. No segundo instante, cabe ao professor inovar, seja fazendo com que este contato com a leitura aconteça em um ambiente diversificado, ou ainda, podendo haver a inserção de materiais extras, para que de fato desperte o gosto e o interesse por parte da criança.

De acordo com Coelho (2000, p. 17), o primeiro momento exige do educando a “assimilação de informações” para agregar ao saber. Já o segundo deve “estimular” e despertar o interesse. Essa dupla responsabilidade é dada a escola e ao professor que funcionará como mediador das duas situações, por ser o local mais apropriado,

ou ainda por talvez ser o único lugar que a criança terá a oportunidade de confrontar-se com ambos.

Para que as propostas abordadas alcancem sucesso, é importante e necessário que a escola e o professor se doem, para que a criança consiga, por meio da literatura, assimilar com a vida real, o que provocará uma interpretação por parte da mesma e, sendo assim, se terá conseguido formar um leitor crítico. É claro que, para isso, talvez o caminho seja árduo e lento, porém deve ser carregado de ludicidade para que se construa algo significativo na criança.

2 PROFISSÃO: DOCENTE

O ensino é uma atividade antiga, porém, só recebeu o devido valor quando a figura do professor foi inserida no espaço educacional. Assim, a preocupação com a educação aconteceu somente no século XVIII, período no qual tanto os professores quanto a educação começaram a receber importância.

[...] O professor somente apareceu como profissional de ensino há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, nas lutas por democratização, empreendidas pela burguesia revolucionária. A definição do professor como sujeito do ensino encaminhou a formulação de um core curriculum para a sua formação, ancorado na área de pedagogia, inaugurando o início da profissionalização (PENIN, 2009, p. 2).

O que se buscava na Europa, na época, mais especificamente no século XVIII, era o perfil ideal de professor, e nesse perfil, as figuras religiosas se encaixavam. Com as mudanças, os padres foram substituídos por um corpo de professores laicos, como afirma Nóvoa (1995). O professor laico é inserido, então, no ensino, porém as mudanças não se tornaram significativas, pois ele ainda era visto muito próximo do modelo de um padre. A substituição não foi considerada uma ação especializada, o que se obteve foi apenas uma ocupação secundária. Nesse caso, os professores estavam de certa forma inseridos no campo educacional, porém não efetivados como deveriam.

A partir do século XVIII, um grande passo foi dado na carreira profissional dos professores. Não seria “[...] permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preenchem um certo número de condições.” (NÓVOA, 1995, p. 17). Os requisitos principais que foram exigidos para a época seriam, habilitação, idade e comportamento moral. Tópicos simples porém, nota-se que é a partir da exigência desses que a educação vai ganhando espaço e importância, ou seja, caso a pessoa não se encaixasse nesses tópicos, não estaria apta a ensinar, o que mostra uma certa preocupação em relação à educação e aos profissionais de ensino (NÓVOA, 1995).

Observa-se que a partir da licença ou autorização fornecida pelo estado, os professores também poderiam contar com um suporte legal na atividade da docência, como afirma Nóvoa (1995). Ou seja, alguns direitos começavam a ser dados no processo de profissionalização, sem falar que se começa a criar um perfil do profissional de ensino.

O século XIX, mais especificamente na sua metade, foi um momento importante para os professores, pois é nesse período que começa a se fixar a imagem docente. Ao escolher ingressar em uma determinada profissão, o indivíduo acaba por criar um novo ritmo de vida. Conseqüentemente, é movido a participar de um determinado grupo, e mesmo sem querer atrai olhares, na grande parte das vezes de uma sociedade julgadora, a qual encaminhará o indivíduo a criar uma identidade, a qual Penin (2009) chama de profissionalidade, fusão das palavras profissão e personalidade. Nóvoa (1995, p.18) faz a seguinte observação a respeito dos professores:

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.

Esses apontamentos irão se aprofundar ainda mais no século XX, com a entrada da figura feminina na docência. Figura que irá ser discutida a seguir. É no século XX que os olhares passam a ser mais críticos e as ações mais cobradas. Nóvoa (1995, p. 19) pontua da seguinte forma: “[...] Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico [...]”. Ver-se que a figura do professor torna-se um modelo a ser seguido e observado pelos pais, alunos, leigos e por indivíduos participantes da sociedade.

Penin (2009, p. 3-4), caracteriza essa ação transformadora como formação inicial e continuada, ressaltando que é “Impossível esse processo ocorrer sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade”. Dialogar é no sentido de fazer parte da sociedade, ao passo que ela sofre mudanças, o docente também sofrerá, sendo muitas delas positivas e outras negativas. Portanto, as formações iniciais e continuadas fazem parte de um mesmo processo de formação profissional, afirma Penin (2009).

A profissão e a construção da identidade docente englobam aspectos diferenciados existentes na carreira profissional, como também nas ações que o professor pratica no cotidiano. Dessa forma, “[...] compreender uma situação de trabalho é conhecer tanto as condições objetivas quanto as subjetivas nas quais o trabalho é realizado [...]” (PENIN, 2009, p. 4). Caracteriza-se aqui, as condições

objetivas como sendo questões exteriores ao ambiente profissional tais como, o salário, condições de trabalho, e outros fatores. Já as condições subjetivas, dizem respeito à convivência diária com o trabalho, em relação ao seu desempenho, como também a sentimentos positivos e negativos entre o relacionamento do professor e do aluno.

Nesse sentido, cabe abrir espaço para as dificuldades que o docente encontra na sala de aula. Com base nisso, Nóvoa (1995, p. 22) pontua da seguinte maneira:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante [...].

Nota-se que, cada vez mais, têm-se profissionais frustrados com a profissão. Nóvoa (1995) identifica essa situação como falha, e ainda ressalta a visão idealizada sobre o ensino, porém a realidade que nos deparamos é bem diferenciada. Ou seja, a teoria acaba por não condizer com a prática, e o resultado são profissionais desapontados com a prática de ensino.

Para o professor Bernard Charlot (2001, p. 91):

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. [...] o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos. Esta é uma das principais dificuldades do trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula.

Charlot (2001) refere-se à sala de aula como um ambiente diversificado, pois, diariamente, o professor depara-se com diferentes culturas e classes sociais. E, em muitos casos, o que ele encontra são alunos com grandes problemas vindos da família, o que conseqüentemente afetará sua vida na escola. Nesses casos, o professor não é apenas visto como um profissional, e sim como uma figura que é capaz de fornecer carinho e atenção para o aluno.

No mesmo caminho, Penin (2009, p. 5) pontua que “Não compreender as razões desses fenômenos no mundo contemporâneo pode levar o professor ao desequilíbrio e ao desencanto com a profissão”. Pode-se dizer que esses fenômenos são influenciados pelas mudanças que a sociedade sofreu, seja na forma de pensar

ou agir, o que acabou culminando em pontos positivos em relação ao crescimento nas mudanças tecnológicas, e negativos com base na alteração do sistema comportamental dos alunos.

2.1 IDENTIDADE DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para analisar a identidade docente, se faz necessário entender o processo pelo qual ela se constituiu ao longo dos anos. Julgando importante abordar também o espaço escolar, visto que é o cenário principal no percurso educacional, pode-se pontuar que a educação teve início com os sacerdotes, e é a partir de então que a identidade docente começa a se moldar.

Acredita-se que muitos docentes ingressaram na profissão pelo gosto, pois se pode dizer que educar é visto pela sociedade mais como uma missão do que como profissão. Para compreender a profissão docente, é necessário entender seu processo. Ao passo que a educação foi se transformando, a docência também foi se modificando, porém de forma lenta.

De acordo com Ferreira (2011), a identidade foi ganhando vida por meio dos discursos presentes em determinados grupos. Para complementar, Lawn (2001) também defenderá o discurso como formador de identidade, visto que, para o autor, há uma associação da identidade docente, identidade nacional com o trabalho, ou seja, o indivíduo irá somar a identidade que já possui, com a identidade que buscará dentro da profissão. Nota-se que a identidade docente inicia e se transforma no ambiente de trabalho. A partir disso, Lawn (2001, p. 118) irá tratar a identidade como “[...] inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização”. Ou seja, o meio sofrerá transformações e isso fará com que o professor se adapte ao seu tempo. Nota-se que o professor de tempos atrás, não é o mesmo de hoje, pois o espaço escolar sofre mudanças, as quais são vistas em um primeiro olhar como positivas, porém muitas vezes não irá condizer com a realidade.

A ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade

deva ser, e tenda a ser suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN apud FERREIRA, 2011, p. 107).

Os professores têm sido apontados como os principais responsáveis pelo fracasso escolar e pelo mal desempenho dos alunos. Esse discurso, presente na sociedade, vem causando um certo desconforto e insegurança aos educadores no desempenho de suas práticas. Diversos fatores externos ao ambiente escolar deveriam servir de base para o aluno, o que acaba às vezes não ocorrendo. Pode-se citar, talvez como o principal e mais importante, o meio familiar, que deveria proporcionar apoio e segurança ao indivíduo que se desloca até a escola, mas acaba deixando para a instituição escolar a função de educar e acolher. Esse papel é muitas vezes desenvolvido pelo professor, por ser a figura que talvez passe maior tempo com o indivíduo. Em meio a essas situações, misturam-se a identidade dos professores, com a vontade de formar cidadãos capazes, ou seja, a identidade muda, conforme o ambiente que o professor é inserido, cabendo a ele se adaptar e tentar fazer o melhor.

De acordo com Nóvoa (apud JARA, 2013), a docência foi se moldando como profissão conforme quem conferia à função de educar. No século XVI, a educação era pertencente à igreja, somente no século XVII é que os educadores foram nomeados como funcionários públicos, e de fato a educação começou a ganhar seu valor. Para o autor, essas mudanças na docência, fizeram com que associações profissionais fossem criadas.

[...] a emergência deste ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional (NÓVOA apud JARA, 2013, p. 74).

A identidade docente foi desenvolvida a partir da criação de associações e de grupos criados e organizados para discutir ideias e valores sobre a profissionalização. É nessa perspectiva que Nóvoa (apud JARA, 2013), destaca o processo de criação de uma identidade docente.

O século XVIII foi um período denominado como importante para a educação e para a profissão docente. Começou-se a criar discussões acerca do que era ser um bom professor e, conseqüentemente, isso fez com a educação também ganhasse seu devido valor. Ou seja, questões como religião, salário e funções passaram a ser discutidas entre a sociedade (NÓVOA apud JARA, 2013). Nesse século, a figura masculina era quem ainda dominava, pois a tarefa de ensinar era conferida aos

homens, por saberem ler, escrever e por terem conhecimentos na área matemática e religiosa. Porém, essa função não era encarada como prioridade, ou seja, só a exerciam em horas que dispunham de tempo.

O Estado passou a tomar conta das instituições escolares, o que conseqüentemente resulta na exigência de uma educação formal. Passa-se a exigir habilitações literárias e um exame que conceda a autorização para educar. Essas novas condições resultaram na evasão masculina da sala de aula, e foi então que se abriu espaço para a figura feminina, aproximadamente no século XIX.

Com a entrada do século XX, mudam-se as formas de administração no que diz respeito à identidade docente. As qualidades que o professor oferecia deixaram de ser importantes, e foram substituídas pelo professor capaz de demonstrar atitudes frente a sua classe. Dessa forma, Lawn (2001, p. 128) argumenta que:

A substituição do conceito de qualidades, no anterior critério, pelo de atitude constitui uma alteração significativa. Hoje em dia, o professor tem de ter as atitudes adequadas, que são então traduzidas por competências. Por exemplo, tem de ser capaz de trabalhar em equipe, de estar motivado e de ser responsável.

Nesse sentido, a obrigação do professor é preparar o melhor indivíduo possível para inseri-lo na sociedade, de modo que contribua com seu trabalho significativamente. Uma nova identidade foi criada e baseada nas atitudes que o docente utiliza em sua prática.

2.2 MULHERES E A DOCÊNCIA: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Atualmente, as mulheres já tiveram inúmeras conquistas que podem se caracterizar como, significativas e importantes dentro da sociedade. Obtiveram o direito ao voto, a escolha pelo parceiro, puderam ter as mesmas condições educacionais que os homens e a preferência pela profissão, ou seja, se tornaram livres para fazerem as escolhas que lhe fossem cabíveis e, de certa forma, são reconhecidas e respeitadas. Porém, o que cabe analisar é o caminho que as mulheres precisaram percorrer para obter todos os direitos que conquistaram.

Tem-se um perfeito conhecimento que a história nem sempre aconteceu dessa forma. Durante muito tempo, elas viveram submissas aos homens, pois se acreditava que a figura feminina deveria dedicar-se inteiramente aos afazeres domésticos, como

também à maternidade. “A mulher não precisava ter boa formação, bastava-lhe aprender as primeiras letras e alguns cálculos aritméticos para assegurar as tarefas do lar” (RABELO, 2007, p. 46). Sendo assim, idealizou-se a figura feminina como sendo dócil, pura e atenciosa.

Quando atingiam uma certa idade, eram preparadas para constituir uma família e, dessa forma, a educação resumia-se somente aos ensinamentos e conhecimentos de como ser uma esposa perfeita e dedicada ao lar. De acordo com os autores Torres e Santos apud Rosa (2011), as mulheres permaneceram por muito tempo em segundo plano para a sociedade, conformando-se com o tratamento que recebiam e não ousando criticar e ultrapassar o sistema que lhes era imposto. Por isso, lhes era negada a educação, pois, caso fossem instruídas, reivindicariam por direitos e lutariam por condições iguais aos homens, o que não era interessante para a sociedade, pois não aceitariam mais serem manipuladas pela figura masculina.

As primeiras conquistas começaram a surgir no final do século XIX e início do século XX. De acordo com Almeida (1998, p. 26 – 27):

[...] mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, pelo processo de urbanização e industrialização, pelas duas guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade da época, pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação, coincidiram com a eclosão das primeiras reivindicações do feminismo que, nos países onde chegou, atingiu várias gerações de mulheres, ao alertar para a opressão e para a desigualdade social à que estiveram até então submetidas. Com o movimento feminista e na esteira das reivindicações pelo voto, o que lhes possibilitaria maior atuação política e social, a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e profissionalização.

Pode-se ressaltar que as primeiras mulheres que tiveram oportunidades no processo educacional foram moças filhas de grandes fazendeiros, ou seja, pessoas que tinham um certo poder aquisitivo. As demais mulheres, caracterizadas como classe baixa, só foram inseridas na educação quando se tornou importante para o país em termos de modernização. Já as mulheres negras sofreram duplamente, pois, devido ao preconceito de gênero e de etnia, para elas a educação teve um atraso ainda maior. De acordo com Almeida (1998), sem as lutas e reivindicações feitas pelos movimentos femininos, diante da sociedade machista, os resultados obtidos demorariam muito mais tempo para aparecer.

É nesse período que o magistério é revelado às mulheres de acordo com Almeida (1998, p. 27-28):

No plano educacional, os anos iniciais do século ofereceram maiores oportunidades ao sexo feminino, representadas pela escolarização das meninas e moças, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se estruturou nas décadas seguintes. [...] Sem o movimento das mulheres, sem a resistência de algumas e o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para serem implantados.

Mesmo a mulher sendo inserida no mercado de trabalho, o direito sobre elas ainda era visível. De acordo com Bruschini e Amado apud Rabelo (2007, p. 49) “[...] o controle da sexualidade feminina justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos – especialmente os do sexo oposto”. Sendo assim, é por meio do exercício da docência, realizado por meio do magistério, que a mulher obteve espaço no meio profissional, o que era uma forma de controle por parte do homem sobre as mulheres.

O ano de 1827 foi bastante marcante, pois possibilitou o direito às mulheres de se instruírem. Os conteúdos ofertados eram diferenciados do sexo masculino, o que possibilitou o ingresso da figura feminina na escola primária. E, conseqüentemente, se fez necessária a formação de professoras, pois a prática deveria ser exercida por uma pessoa do mesmo sexo dos alunos. Segundo a autora Almeida (1998, p. 28), a profissão docente permitiu às mulheres:

A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que “ser professora” se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais.

Optar pela profissão foi a forma que as mulheres viram de ser independentes, respeitadas e ao mesmo tempo bem vistas perante à sociedade. Diz-se respeitadas, pois o trabalho docente, aos olhos dos críticos, era uma profissão que se assemelhava muito com as funções domésticas, ou seja, a mulher estaria exercendo a função de ensinar, educar e cuidar, tarefas que também eram exercidas por elas dentro do lar, com os filhos, marido e a casa. Sendo assim, para as mulheres foi um grande passo, e já para os homens permitiu que tivessem um controle mais seguro sobre elas. Como afirma Almeida (1998, p. 28), “Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais,

uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar”. Muitas mulheres viram no magistério uma oportunidade única, pois viam no curso a possibilidade econômica, como também uma chance única para se inserirem no campo profissional, mesmo que para isso tivessem que aceitar que a profissão estivesse envolvida com os afazeres domésticos.

Os estudos do autor Paulo Freire também vão pelo mesmo viés, e falam sobre as mulheres e a profissão docente, como no livro *Professora sim, Tia não, Cartas a Quem Ousa Ensinar*, em que escreve especialmente ao magistério, iniciando da seguinte maneira, “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade” (FREIRE, 1997, p. 32). Ou seja, o curso de magistério era a única opção dada e permitida até o momento para a figura feminina. Muitas aceitavam não pela afinidade ou gosto pela profissão, mas pelo fato de ser um caminho, para que assim pudessem ser independentes financeiramente.

Em 1970, o magistério se tornou definitivamente feminizado. Foi o período em que aos poucos as professoras obtiveram alguns direitos, tais como, “[...] jornada de trabalho compatível, salários não diferenciados dos salários masculinos, aposentadoria aos 25 anos de serviço, licença de saúde e maternidade [...] embora a profissão continuasse sendo mal remunerada” (ALMEIDA, 1998, p. 29). O que leva à reflexão que tal situação é encontrada até hoje. As mulheres conquistaram inúmeros direitos, que antes não existiam mas, por outro lado, tanto a figura feminina como a profissão docente permanecem em desvantagem na sociedade, com o ar de desvalorização.

Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance pra mim, menos ainda, somente porque, enquanto me “preparo”, espero um casamento. (FREIRE, 1997, p. 32).

Lutar pelos direitos femininos significa buscar dar a devida importância, tanto social como política, para a profissão docente. É esta profissão que forma outras profissões, é a prática da docência que prepara cidadãos, para exercerem funções significativas e importantes dentro da sociedade. “Quanto mais aceitamos ser *tias* e *tios*, tanto mais a sociedade estranha que fazamos greve e exige que sejamos bem

comportados” (FREIRE, 1997, p. 33). Sendo dessa forma, é mais fácil julgá-los pela sua forma de agir, do que admitir que os docentes lutam pelo que acham correto.

De certa forma, as mulheres foram forçadas a permanecer estagnadas como professoras no magistério primário, e um dos fortes motivos era pelos gastos serem menores, pois os homens não aceitavam salários igualitários com o sexo oposto, sendo assim, seu trabalho era melhor recompensado. Para o governo, era necessário que se gastasse a menor quantia possível já que a intenção era expandir a educação para todos. “Os homens não aceitavam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esta profissão, não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para a mesma” (RABELO, 2007, p. 50). Nota-se, que além da mulher ser forçada a aceitar essas condições, foi também forçada a acreditar que tinha vocação para lecionar, sendo que foi o único caminho de profissionalização aberto a elas. O magistério foi considerado uma profissão feminina por excelência, pelo fato de, nesse período, as mulheres serem a maioria na área, que a elas foi imposta, por ser a profissão considerada digna à mulher.

No século XX, os homens também obtiveram privilégios frente as mulheres. Eles puderam ampliar seus conhecimentos, podendo ter acesso a cursos superiores. Já para as mulheres essa oportunidade não foi dada, pois tê-las concentradas apenas no curso normal, ou seja, o magistério, era uma forma de controle absoluta, [...] e, assim, tinham que continuar no magistério primário” (RABELO, 2007, p. 53). Em 1940, abriu-se alguns cursos, entre eles Filosofia, mais tarde, em 1953 ampliou-se a oferta no ensino superior, privilégio que foi dado somente ao homem de cursar. Neste período, também permaneciam os comentários de que a mulher tinha o “dom” para lecionar, o que as manteve ainda mais presas à profissão. Esse sistema permaneceu por todo o século XX, colaborando para que o magistério se tornasse cada vez mais desvalorizado, junto disso, o salário também continuava decaído, já que era dada ao homem a função de sustentar a casa e a família. A partir disso, a figura docente feminina e o magistério continuaram sofrendo com a desvalorização em meio a uma sociedade que se tornava cada vez mais machista.

2.3 PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UM OLHAR SOBRE A SUA HISTÓRIA

No período do século XVIII, o sistema de ensino era bastante restrito, como já apontado neste estudo, resumindo-se apenas à alfabetização, a qual era ministrada pelos jesuítas, com a principal tarefa de catequizar. Por meio do contato entre jesuítas e índios, foi possível perceber que a linguagem dos indígenas continha palavras relacionadas a sua cultura, como também dizeres que remetiam a língua portuguesa, mas que não apresentavam clareza, “[...] entre numerosas línguas indígenas espalhadas em território brasileiro [...]” (CLARE, 2002, p. 7), entre elas o Tupi, foi possível encontrar, “[...] vestígios de um português estropiado”. É bastante provável, que o primeiro contato com língua materna, tenha acontecido no momento em que os jesuítas trocaram as primeiras experiências com os nativos, ou seja, houve uma troca em que foi possível perceber que a língua portuguesa já fazia-se presente, mas apresentava difícil entendimento. Esse sistema de ensino permanece até meados do século XX.

O ensino nesse período era restrito somente à alfabetização, pois poucos tinham acesso a uma escolarização mais avançada. Esse privilégio só era dado ou fornecido aos que gozavam de boas condições financeiras, e que poderiam procurar recursos em outros países. A primeira grande conquista do século XVIII foi a criação do Colégio Pedro II em 1837, que durante anos manteve-se exemplo de modelo e padrão a serem seguidos, por ensinos secundários. Já a língua portuguesa, foi incluída no “[...] currículo sob a forma das disciplinas Retórica e Poética, abrangendo está a Literatura [...]” (SOARES, 2001, s/p). Estas eram as disciplinas em que o Português se fazia presente. Porém, “[...] só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a Gramática Nacional como objeto de estudo” (SOARES, 2001, s/p).

No século XIX, obteve-se alguns avanços, o conteúdo gramatical ganha a denominação de Português [...]” (SOARES, 2001, s/p), com o país já independente, os ensinos de Gramática, Retórica e Poética cedem lugar à disciplina chamada Língua Portuguesa. A criação do cargo de Professor de Português, pelo decreto imperial, gerado pelo país, em 1871, também foi uma importante conquista nesse período. Por um lado as mudanças foram significativas, mas pelo outro mantiveram-se estagnadas, pois, “[...] a mudança de denominação não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua [...]” (SOARES, 2001, s/p). O estudo da língua portuguesa

manteve-se uniforme até os anos quarenta do século XX, sem melhorias em termos de avanços. Talvez o principal motivo da disciplina ter paralisado no tempo seja, segundo Soares (2001, s/p):

[...] porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia os grupos sociais e economicamente privilegiado, (únicos a ter acesso à escola; pertencentes a contextos culturais letrados, chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio a chamada “norma padrão culta”), que a escola usava e queria ver usada, e já com práticas sociais de leitura e escrita frequentes em seu meio social. A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética.

Outro fator, também capaz de explicar a causa do ensino da língua ser compreendida por tanto tempo como Gramática, Retórica e Poética é, de acordo com Soares (2001, s/p):

[...] o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de autores latinos e gregos. [...] Assim, na disciplina Português, durante todo esse período, estudava-se a gramática da língua portuguesa, e analisavam-se textos de autores consagrados, ou seja, persistiu, na verdade, a disciplina gramática; para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas adquirindo, é verdade, novas roupagens ao longo do tempo.

A Retórica e a Poética foram perdendo ênfase à medida em que a Oratória foi deixando de ter seu espaço de importância. Ambas prosseguiram, mas com caráter estilístico, de que hoje temos conhecimento, ou seja, estudam “[...] a expressividade da língua” (LUFT, 2000, p. 304), ou ainda “a arte de bem escrever” (MIRANDA, 2001, p. 425). O falar bem foi deixado de lado, para que o escrever bem ganhasse destaque, pois para a sociedade o falar bem já não tinha mais tanta importância, porém o escrever bem já se fazia necessário no meio social. Por mais que a disciplina recebesse a denominação de Português, as demais ainda permaneciam acopladas nesta, e isso prosseguiu até o início do século XX.

Sabe-se que essas disciplinas existiram, e que sofreram mudanças significativas, conforme o tempo e as necessidades da sociedade. Porém, foram os leigos que por muito tempo exerceram a função de ensinar, antes que o cargo de Professor de Português fosse criado. De acordo com Soares (2001, s/p), “[...] eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação

humanística, [...] e do exercício de cargos públicos”, que se dedicavam a ensinar, dentre os quais se destacavam médicos, advogados e engenheiros.

Somente nos anos 1950 é que modificações relacionadas ao ensino e à aprendizagem começam a vigorar. Em termos sociais, “[...] já não são apenas os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores [...]” (SOARES, 2001, s/p), e isso só se tornou possível graças as reivindicações das classes populares. Em decorrência da grande parcela de alunos, a seleção de professores deixou de ser tão rigorosa, e “[...] oriundos das recém criadas faculdades de Filosofia [...]” (SOARES, 2001, s/p) também puderam ocupar o lugar de professor.

Por mais que alterações tenham sido feitas com base nos ensinamentos da língua materna, “[...] a questão do ensino ainda se mantinha problemática [...]” (CLARE, 2002, p. 23). A educação, como já abordado acima, manteve-se estacionária, sem maiores transições. Já no quadro de professores, ocorreram transformações. De acordo com Soares (2001, s/p), “[...] é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente [...]”, ou seja, a educação já não era algo restrito, pois passou a ser ofertada a todos, sem exceções, o que ocasionou em um número bem elevado de alunos, acarretando, possivelmente, a necessidade de mais educadores. Porém, de acordo com a autora, foram ofertados baixos salários a esses profissionais e condições precárias de trabalho, talvez pela quantidade elevada de contratações.

Sendo assim, a procura pela profissão ficou escassa, chamando a atenção somente de indivíduos pouco letrados. Acredita-se que o ensino ofertado a todos tenha sido um ponto bastante positivo, pois possibilitou oportunidades a muitas pessoas. Porém, se de um lado criou-se possibilidades, do outro a situação decaiu, resultando no descontrole por parte do país em manter dignamente os docentes. Tais fatores ocorreram em épocas distantes, mas infelizmente ainda permanecem nos dias atuais.

2.4 A REPRESENTAÇÃO DOCENTE FEMININA NA LITERATURA INFANTIL

Sabe-se que tanto a docência quanto a Literatura Infantil, percorreram um longo caminho em meio a sociedade para obter o espaço que ocupam nos dias de hoje. “A

literatura infanto-juvenil (sic) teve seu crescimento embalado por um discurso de cunho pedagógico que nela fazia repousar a responsabilidade pela captura das crianças e jovens para o 'gosto pela leitura' (SILVEIRA, 2002, p. 8). A docência feminina por sua vez, por ser a única oportunidade profissional ofertada às mulheres na época.

Como visto no capítulo e tópicos anteriores, esse caminho percorrido, especificamente em relação à docente mulher, sempre foi marcado por percalços, e dificuldades. E isso, de certa forma, acaba perpassando para a forma como é representada essa figura real nas personagens dos livros infantis e infantojuvenis. Em relação à representação, Hall (apud WORTMANN, s/a, p. 26) esclarece que ela,

[...] é uma prática, um tipo de “trabalho”, que usa os objetos materiais e efeitos. Mas o significado depende, não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica. É porque um particular som, ou palavra significam, simbolizam ou representam um conceito, que ele funciona, na linguagem, como um signo e carrega significado - ou, como os construcionistas dizem, significa.

O autor caracteriza a representação como algo adquirido durante a prática, ou seja, no trabalho. Neste caso, os livros infantis irão construir estereótipos da figura professora, seja no vestuário, na linguagem ou nas ações diárias exercidas na profissão. Para Silveira (2002, p. 8),

As representações de professora e professor oscilam em nossas culturas ocidentais urbanas entre a conveniência de se preservar o valor e a dignidade da profissão de professora, seu alegado caráter de sacrifício e dedicação, dentro de uma imagem mais geral de seriedade da instituição escolar, e a visão burlesca, na qual a instituição é vista como abrigo de professoras “histéricas”, irritadiças com alunos impertinentes, os quais, por sua vez descontentes, sempre estão prontos para delas se vingarem (SILVEIRA, 2002, p. 8).

Criou-se uma imagem pré-concebida negativa em relação à professora, como “[...] um professor que fala muito, fala difícil e grita com frequência” (SILVEIRA, 2002, p. 12). Essas são algumas imagens que se fazem presentes em diferentes livros infantis. Essa concepção talvez tenha sido criada pelo fato da professora/professor ter que manter a disciplina durante sua prática. Nesse sentido, tanto o docente quanto suas aulas foram tachadas como ‘chatas’.

A figura docente desenvolveu-se significativamente até chegar aos dias de hoje, porém, os estereótipos parecem “[...] atravessar a imagem de diferentes mestres dos livros (SILVEIRA, 2002, p. 12), ou seja, algo que tem sido carregado pelos

professores, por todo o percurso já vivenciado, e que ainda faz-se presente. A forma como exercem e preparam suas práticas pedagógicas, também é um assunto bastante retratado na Literatura Infantil. E, na maioria das vezes, são representadas como aulas tradicionais.

[...] Elas são, assim, ora representadas como protagonistas de um ensino de Português atualmente “ultrapassado”, com as chamadas aulas “duras” de correção e gramática (aquela “velha” gramática...) e com a solicitação de “redações” absurdas (e não de “produções textuais”), ora representadas como mais “atualizadas”, pacientes, valorizadas da voz do aluno (SILVEIRA, 2002, p. 15-16).

Nota-se, que o ensino de gramática, as correções de exercícios e temas de casa, como também a solicitação de redações, são métodos vistos como tradicionais e pouco atraentes para o aluno. Silveira abre um parêntese ao fato delas referirem-se as atividades com nomes em desuso, como é o caso da palavra redação, hoje chamada por produção textual. Concordando com a autora, Zen (2000, p. 158-159), ressalta que os textos solicitados pelos professores “[...] são chamados, invariavelmente, de redação, e não de produção textual”, ou seja, não é utilizado um termo mais atual. De acordo com Trindade (2000), por mais que as expectativas a respeito da alfabetização, venham se modificando nos últimos anos, ainda é possível encontrar representações de professoras na literatura infantojuvenil, tidas como ultrapassadas. Ela ainda ressalta que, a utilização de matérias como o quadro negro, são frequentes e também remete a métodos antigos.

Os métodos inovadores, também aparecem representados nos livros infantis, estes por sua vez, agradam mais, e geralmente são acompanhados de professoras aparentemente mais novas, dispostas e com sentimentos maternos, ou seja, a seriedade, e o estresse não condizem com suas práticas.

Vejo serem atribuídos, por um lado, à personagem professora, sentimentos “maternais” por seus/ suas alunos/ as, ao mesmo tempo em que ela é infantilizada para ficar mais próximas das crianças. Determinados discursos são valorizados em detrimento de outros, como o de que a professora “mais nova”, recém-formada, sabe usar metodologias de alfabetização coerentes com a produção teórica mais recente, enquanto, a “antiga” precisa tornar sua prática mais “moderna” (TRINDADE, 2000, p. 120).

Percebe-se, que a professora ‘antiga’ é forçada a readequar-se para práticas consideradas mais modernas, pois pelo contrário, suas aulas não causam efeitos

positivos, e muito menos produtivos. Ao invés de serem tomadas como exemplo, por possuírem experiência, observa-se o contrário, são fortemente criticadas pelos alunos.

Outro fator que é bastante discutido e representado em livros infantis, são os acessórios característicos da profissão, e que por sua vez carregam um determinado significado, os quais Silveira chamará de: “[...] emblemas da profissão” (2002, p. 16). Dentre eles, são mais frequentes “[...] livros e régua na mão, óculos no rosto, esses últimos de há muito fixados como marcas da intelectualidade” (idem, 2002, p. 16). Como também, “[...] Sapato de salto alto, terno e gravata, jaleco, vestidos abotoados, cabelos presos – marcas distintivas de seriedade e rigidez [...]” (ZEN, 2000, p. 168), que permanecem e são vistos até hoje, para representar autoridade, em termos de disciplina e conhecimento.

Muitas são as representações que circulam em diferentes histórias dedicadas ao público infantojuvenil, porém não cabe aqui denunciar ou criticar o modo pelo qual cada docente escolhe desenvolver sua prática, ou ainda, julgar a forma como se portam e vestem-se, classificando-as entre certas e erradas. Pelo contrário, acredita-se que as diferentes representações, seja no modo de agir e vestir, contribuem para que uma identidade seja criada e, que se possa dar continuidade ou descontinuidade nas representações que ocorrem no discurso de outros grupos sociais.

3 REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE DA PROFESSORA DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, será realizada a análise de livros de literatura infantojuvenis em que há a presença da personagem professora de Língua Portuguesa. Para que a pesquisa pudesse se tornar realidade, inicialmente buscou-se bibliografias e artigos de teóricos que pudessem contribuir com este estudo, e, assim, embasarem a análise que se pretende fazer neste trabalho, que envolve as seguintes categorias: a) a relação professor/aluno; b) a caracterização do ser e do agir; e c) as concepções e métodos de ensino utilizados.

A partir da leitura e fichamento de teóricos que dão conta, dentre outros, de concepções acerca da Profissão Docente, da História do Profissional de Língua Portuguesa, bem como questões referentes à identidade, foram selecionadas algumas obras, lançadas entre os anos de 1999 e 2007, em que a figura da professora de Língua Portuguesa é evidenciada. A escolha dessas obras, em particular, se deu após algumas indicações por parte da Professora Orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso, salientando-se que se fez um recorte, pois há muitos livros que tratam dessa temática.

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LIVROS A SEREM ANALISADOS

Neste tópico, elencam-se algumas características dos livros que serão analisados, tanto em aspectos físicos como também em questão de conteúdo, no intuito de melhor embasar o leitor deste trabalho acadêmico.

Fazendo nada, da autora Mirna Pinsky, com ilustrações de Elisabeth Teixeira foi publicado em 2002 pela Editora Spicione. O livro tem 23 páginas e, praticamente, todas têm ilustrações que condizem com o texto que está sendo tratado na página. As ilustrações são grandes, coloridas, e chamam muito a atenção dos leitores. Na contracapa do livro aparece a indicação de idade adequada a partir de seis anos para os leitores, porque faz parte de uma coleção, *Coleção em Família*, lançada pela Editora e que é destinada a esta faixa etária.

No livro, Daniel é quem narra toda a trama, a partir de seu ponto de vista, já que se diz um menino muito sobrecarregado de tarefas. Tem duas irmãs mais velhas, com as quais parece não ter boas relações, e sua mãe sempre pede que todas as

atividades sejam executadas por ele. É na escola, portanto, que Daniel vê-se livre das irmãs chatas. “[...] Mais precisamente, era na aula de português que se esquecia delas para se concentrar numa coisa que o incomodava ainda mais: as redações” (PINSKY, 2002, p. 9). Quando a professora pede aos alunos que façam uma redação, intitulada *Um vasto castelo e duas abóboras*, ele, então, inventa uma história que irá ao encontro dos seus desejos, que era colocar as irmãs para que fizessem todas as tarefas.

O segundo livro, intitulado *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, publicado em 1999, pertence a autora Christiane Gribel, com ilustrações de Orlando Pedroso, e foi publicado pela Editora Moderna. O exemplar possui 39 páginas, sendo que praticamente todas apresentam ilustrações bem coloridas, podendo variar entre maiores e menores, as quais facilitam a compreensão do leitor. Na contracapa, é possível visualizar que o livro é indicado para o público infantojuvenil, ou seja, idade acima de 8 anos.

A história é narrada por meio das palavras de Guilherme, aluno do sétimo ano, que em seu primeiro dia de aula já é obrigado a escrever uma redação contando sobre suas férias. Porém, ao que tudo indica, ele parece detestar as aulas de Português, como ele mesmo afirma: “[...] Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra legível depois de tanto tempo sem treino” (GRIBEL, 1999, p. 9)”. Para o menino, a partir do momento que as férias viram redação, não são mais as mesmas.

O terceiro livro analisado, *Uma escola assim, eu quero pra mim*, de Elias José, foi publicado em 2007. Possui ilustrações de Ricardo Dantas, as quais são bem grandes, coloridas e que provocam sentimentos de alegria, tristeza e ódio, a partir da leitura de imagens. O livro possui 29 páginas, e foi publicado pela Editora Ceciliany Alves. É indicado para leitores a partir de seis anos de idade.

A personagem Rodrigo é quem narra os fatos, menino que “[...] veio do sítio para a escola, sem ter frequentado o infantil” (JOSÉ, 2007, p. 7). Ele chegou a escola entusiasmado, “[...] doidinho para aprender a descobrir os segredos que havia no encontro das letras” (JOSÉ, 2007, p. 7). Porém, a animação do garoto acabou virando decepção e rejeição a partir do momento que é criticado por Dona Marisa, a professora, e zoadado pelos colegas por seu jeito ‘caipira’ de falar. A situação muda, quando uma nova professora chamada Celinha assume a turma, tornando as aulas um verdadeiro momento de diversão e aprendizado.

Após esta breve introdução das obras, pode-se afirmar que em todas elas a figura feminina como docente prevalece, vindo ao encontro do estudo realizado no capítulo dois, o qual relata o processo de feminização das mulheres ocorrido com a oportunidade do magistério.

Em *Fazendo Nada*, Dona Ordália é a personagem que desempenha o papel de professora: “[...] Dona Ordália, a professora de português, era o terror da quarta série [...]” (PINSKY, 2002, p. 9). O livro possui muitas ilustrações, o que torna a visualização da personagem ainda mais clara. No livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, também é evidenciada a figura feminina lecionando, uma vez que as falas deixam claro, e ainda contam com ilustrações, o que deixa ainda mais visível: “[...] A professora puxou a cadeira dela e se sentou. [...]” (GRIBEL, 1999, p. 8). Neste caso, a professora não recebe nome, é apenas caracterizada pelo substantivo feminino ‘professora’. Já em *Uma escola assim, eu quero pra mim*, é possível deparar-se com duas representações de professoras, sendo que a primeira é chamada de Dona Marisa, e parece provocar medo na turma: “[...] era grandona, feia, sabichona como ninguém. Azeda, sem sal nem açúcar. A barriga imensa, com uma criança dentro dela, tomava a dianteira. Ninguém podia errar que ela virava galinha choca” (JOSÉ, 2007, p. 8). Dona Celinha, a outra professora, “[...] uma professora nova, bonitinha e muito alegre” (JOSÉ, 2007, p. 12), representa ser o oposto de Dona Marisa, acaba por agradar e muito a turma. As ilustrações facilitam a leitura visual.

Pode-se afirmar, também que há variedades de representações docentes. É nítido que a que mais agrada os alunos, é a que demonstra ser cautelosa na maneira de dar aulas, por mais que eles não gostem na disciplina, mas a professora os agrada, fazendo que se sintam à vontade para, por exemplo, expor situações particulares em uma simples atividade.

A partir do próximo tópico, serão analisadas as categorias já elencadas no início deste capítulo, a saber: a) a relação professor/aluno; b) a caracterização do ser e do agir; e c) as concepções e métodos de ensino utilizados.

3.2 A RELAÇÃO PROFESSOR/ ALUNO

Esta conexão é diretamente vinculada com o espaço escolar, pois é neste ambiente que professor e aluno irão passar a maior parte do tempo juntos, podendo

criar relações afetivas ou não. Os livros escolhidos e já elencados na seção 3.1, apresentam a sala de aula como sendo o principal mediador de desenvolvimento da história. A partir disso, desenvolve-se a figura docente, sendo que seu papel principal é repassar o conhecimento para os alunos, porém seu modo de agir e a maneira pela qual realiza suas ações educativas, influenciará positivamente ou negativamente no cotidiano escolar. De acordo com Lopes (apud Souza, 2011, s/p):

[...] Cabe ao professor o desafio de transformar sua prática pedagógica de modo a garantir um espaço de interação em que haja a possibilidade de participação e troca de todos os alunos, sem privilegiar apenas aqueles que destacam nas iniciativas ou verbalizações. É fundamental nessa interação que o professor assuma ao papel de interlocutor mais experiente, contribuindo efetivamente para que todos os alunos indistintamente, consigam apropriar-se dos conhecimentos [...].

No livro *Fazendo nada*, Daniel parece detestar a escola, principalmente as aulas de Português. É possível averiguar isso no primeiro trecho que a personagem irá referir-se à professora “[...] Dona Ordália, a professora de português, era o terror da quarta série. Na hora em que descobriu que tinha caído na classe dela, pensou em pegar uma doença bem complicada que o livrasse da escola por um bom tempo [...]” (PINSKY, 2002, p. 9). Neste caso, só é possível visualizar a imagem da professora por meio das palavras do menino. Faz-se necessário que a imaginemos para que, na página seguinte, possamos de fato vê-la com a ajuda de ilustrações. Neste livro, é possível notar que Daniel parece conhecer a professora, e por este motivo refere-se à ela com uma certa antipatia, sem antes ter tido um contato direto.

Em *Uma escola assim, eu quero para mim*, Rodrigo nunca tinha frequentado uma escola antes, sendo assim fica todo entusiasmado. Porém, a situação muda quando o menino tem o primeiro contato visual e verbal com a professora: “De cara, levou um susto com a professora. Dona Marisa era grandona, feia, sabichona como ninguém” (JOSÉ, 2007, p.8). Tem-se a clara ideia de que o aluno tinha uma outra concepção da figura professora, e decepciona-se a partir do momento que a vê.

[...] – Rodrigo, trouxe os exercícios da semana passada? – perguntou ela, cumprindo a promessa de cobrar.
 - Eu truce, mas o di onti eu num consegui...
 Nem acabou a frase e dona Marisa **berrou**:
 - Repita: eu trouxe, mas o de ontem não consegui.
 Rodrigo repetiu certinho, mas tremendo, vermelho e gaguejando [...] (JOSÉ, 2007, p. 8, grifo nosso).

A relação da professora para com os alunos, é bem distante. No trecho acima citado, nota-se o uso do verbo 'berrou', ou seja, usa um tom de voz mais alto para chamar a atenção de Daniel, em relação ao seu erro, visto que podia ter mantido um tom ameno, amigável, lhe ensinando a forma correta de expressar-se, pois, nesse caso, ela somente acaba provocando medo e constrangimento no aluno.

Já na obra *Minhas férias, pula uma linha parágrafo*, a relação conflituosa parece se repetir. Guilherme, assim como Daniel, também detesta aulas de Português, e não mantém uma relação afetiva com a professora. Enquanto o menino pensava no que iria escrever em sua redação, essa o observava com um olhar julgador, como se ele estivesse fazendo algo de muito errado: "A turma inteira já estava escrevendo quando eu percebi que a professora estava só olhando para mim" (GRIBEL, 1999, p. 11). A cena irá se repetir novamente no decorrer da história, "A professora ficou só me olhando de novo igual no dia da redação, e então eu me sentei esperando uma daquelas broncas humilhantes no meio da classe. Mas a professora não falou nada" (GRIBEL, 1999, p. 22). Nota-se o distanciamento por parte dela em relação aos alunos, pois poderia ter tido uma atitude diferente, como por exemplo, dirigir-se até a carteira de Guilherme e lhe oferecer ajuda.

Tanto no livro *Fazendo nada*, quanto em *Uma escola assim, eu quero pra mim*, as relações vão se modificando, ao passo que os alunos estabelecem um contato mais direto com as professoras. A única que parece manter-se estável é em *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, em que se mantém uma relação distanciada dos alunos do início até o fim, sem ceder em nenhum momento.

Em *Fazendo nada*, Dona Ordália a professora parece quebrar o estereótipo negativo colocado sobre ela no início da trama. Isso pode ser evidenciado a partir da leitura de imagem, a qual a professora não possui mais um jeito sério, e sim aparece sorrindo enquanto o aluno está apresentando sua redação ao restante da turma. Essa quebra também pode ser constatada no seguinte trecho.

Dona Ordália elogiou a idéia (sic) e reclamou do tamanho da redação. Para provar que a culpa era da falta de tempo e não da falta de imaginação, Daniel passou o resto da aula explicando como funcionava o seu castelo. Convenceu os colegas e teve a nítida impressão de que dona Ordália, dessa vez, tinha se rendido (PINSKY, 2002, p. 20).

Também é possível visualizar isso em *Uma escola assim, eu quero pra mim*, só que neste caso, a professora é substituída por uma moça mais jovem que

representa ser bem disposta, e que estabelece um contato afetivo com os alunos, pelo simples fato de diversificar suas aulas.

Acuado, ele justificou a negativa:

- Eu só sei cantá errando. Coisa de caipira, que professora e genti da cidadi num gosta.

- Eu gosto sim- disse a professora. (JOSÉ, 2007, p. 25).

Nota-se que Daniel tem um jeito 'caipira' de falar e, neste caso, não é reprimido pela professora, pelo contrário, recebe incentivo. Essa atitude faz com que Celinha, a nova professora, estabeleça uma relação de amizade e companheirismo com seus alunos, principalmente com o aluno Daniel, que foi julgado e humilhado diante de seus colegas por dona Marisa, em seu primeiro dia de aula.

A partir da análise realizada, observa-se que, quando o trabalho pedagógico do professor viabiliza uma boa relação com o público escolar, isso se reflete em aulas prazerosas e divertidas, sem que o aluno deixe de aprender ou perca o interesse. Fazer uso do lúdico, também pode ser um fator positivo, uma vez que se facilita a prática escolar.

3.3 A CARACTERIZAÇÃO DO SER E DO AGIR

Cabe aqui analisar as diferentes representações de professoras encontradas nas obras já descritas, em que se depara com a ideia de variedade, ou seja, o modo de agir, pensar e se vestir.

As diferentes representações de professor/ a que circulam nos diversos artefatos culturais (livros, fotografias, pinturas, cartazes, etc.) produzem efeitos, constituem modos de ser e agir contribuindo, assim, para a construção da identidade profissional docente (ZEN, 2000, p. 155).

Em *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, o nome da professora não vem precedido da palavra 'dona', pois ela é chamada apenas de professora. De acordo com Zen (2000, p. 164), 'dona' pode marcar, ou ainda dar o sentido de autoridade. "[...] Esses nomes, em desuso atualmente, não exaltam apenas abnegação, paciência e ternura, qualidades construídas para o feminino. Ao contrário, designam, às vezes,

figuras carrancudas severas e mal-humoradas [...]”. Por sua vez, em *Uma escola assim, eu quero pra mim*, já aparece caracterizada pelo termo ‘dona’:

[...] – E porque não conseguiu? – perguntou dona Marisa, furiosa.
 - Tive um problema e num tinha quem mi insinassi.
 - Repita: tive alguns problemas e não tinha quem me ensinasse.
 E os problemas se acumulavam, somavam com o ódio da escola, da professora, e da turma (JOSÉ, 2007, p. 8).

Pelo uso da palavra furiosa, nota-se que ‘dona Marisa’ é uma pessoa descontrolada e histérica, pela simples ação de ter se exaltado diante da resposta do menino. Outro fator marcante, é o fato dela exigir que o aluno repita a frase, expondo-o perante a turma, situação que poderia ter sido resolvida de outra maneira. Corroboram com essa ideia as ilustrações, como se vê a seguir (FIGURA 1):



Figura 1: *Uma escola assim, eu quero pra mim*.
 Fonte: José, 2007, p. 9.

Observa-se que a professora possui uma expressão de mal-humorada, fornecendo a imagem de esgotamento/estresse. Seu posicionamento também remete ao leitor essa ideia, pois, com o dedo da mão direita elevado, e colocando a mão esquerda na cintura, parece exercer de fato um 'xingamento'. Em relação à caracterização, percebe-se que não faz uso de objetos característicos de um profissional, assim como o jaleco, não que seja algo de uso obrigatório, mas é um vestuário caracterizante da profissão. Representa, também, ser uma pessoa simples, pelo modo como se veste.

Em *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, também é possível deparar-se com uma professora carrancuda, percebida isso pelas suas atitudes em sala de aula, as quais são narradas por Guilherme. Uma das ações exercidas, é o olhar sério e julgador, citado em dois momentos pelo menino: "A professora ficou só me olhando de novo [...]" (GRIBEL, 1999, p. 22), demonstrando ser uma professora bastante exigente e totalmente sem paciência, ao passo que mandou Guilherme, por conta de uma análise sintática, para a diretoria. "[...] vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionados a distinguir o sujeito de uma oração [...]" (GERALDI, 1984, p. 15), ou seja, é perdido muito mais tempo chamando a atenção dos alunos, do que de fato explicando como a atividade deveria desenvolver-se.

[...] a professora me entregou a análise sintática. Eu tirei zero e tive que escrever toda essa história contando tudo isso que aconteceu para você. Ela me disse que você é que é o diretor dessa escola e ela não sabia que atitude tomar. Foi isso (GRIBEL, 1999, p. 35).

A atitude tomada por ela é extrema. Ao mandar o problema para que o diretor o puna, ele é, ao contrário, elogiado: "Guilherme [...] você precisa fazer mais redações (GRIBEL, 1999, p. 36). Isso demonstra a falta de paciência e compreensão por parte da professora, que não pensou em momento algum em estabelecer uma boa conversa com o aluno.

Percebe-se que ela é uma professora bastante elegante e comportada na maneira de se portar e vestir, faz uso de jaleco e representa ser uma mulher vaidosa, pelos acessórios que a compõem. Sua expressão não faz dela uma professora histérica, mas ao mesmo tempo parece também não ter senso de humor. Faz uso de

óculos, objeto que, para Zen (2000), é utilizado para marcar autoridade. Sendo assim, pode-se destacar que é uma profissional exigente.

Em *Fazendo nada*, quem desempenha o papel de professora é dona Ordália. A princípio, se possui o pensamento de que ela é bastante severa, se repararmos nas falas de Daniel, porém apresenta-se totalmente ao contrário. A docente mostra-se uma profissional cautelosa e compreensiva em suas ações: “[...] dona Ordália, sensibilizada pela dificuldade que a classe estava tendo, permitiu que levassem os trabalhos para casa [...]” (PINSKY, 2002, p. 12). Nota-se que é uma professora preocupada com o desempenho da turma, fornecendo chances para que não sejam prejudicados. As ilustrações fornecem subsídios para que se possa comprovar isso (FIGURA 2):



Figura 2: *Fazendo nada*.
Fonte: Pinsky, 2002, p. 11.

Enquanto descreve a atividade no quadro, parece não se importar com o tumulto causado pelos alunos, tanto que na figura aparece sorrindo. O que faz dela uma pessoa equilibrada, ou seja, não perde o controle diante dos fatos, como também em nenhum momento do livro percebe-se que ela se exalta, ou perca o controle gritando. Aparentemente, representa ser uma mulher com mais idade e bastante

simples pelo seu vestuário. Nota-se também que faz uso de jaleco e giz e óculos, símbolo que neste caso, de acordo com Zen (2000) marca a intelectualidade, um emblema da profissão.

Em *Uma escola assim, eu quero pra mim*, a 'dona Celinha', professora substituta de 'dona Marisa', também demonstra ser uma pessoa tranquila, sorridente e disposta a ensinar: "Dona Celinha chegou, magra, e pequenina, dizendo oi, sorrindo, dando bom – dia [...]" (JOSÉ, 2007, p. 15). Ela estabelece, devido suas ações, uma relação muito boa com a turma, situação que pode ser confirmada por meio da imagem a seguir (FIGURA 3).



Figura 3: *Uma escola assim, eu quero pra mim*.

Fonte: José, 2007, p. 14.

Dona Celinha, demonstra ser “[...] uma professora nova, bonitinha e muito alegre” (JOSÉ, 2007, p. 12). Tem-se a concepção de que é uma docente simples, por

não possuir acessórios e roupas que digam o contrário. Nota-se que também não utiliza jaleco.

Com base nas diferentes representações retratadas, observou-se que as professoras não seguem um mesmo padrão, em relação ao ser e agir. Observa-se que a seriedade era a característica principal da professora presente no livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, já o estresse e o mal humor eram características atribuídas a dona Marisa, enquanto a simpatia, alegria e o bom humor eram característicos de dona Celinha. Dona Ordália, representada como uma pessoa equilibrada, não demonstra muito seus sentimentos. “Ora dóceis e meigas professoras, ora megeras que se afastam, em muito, de uma postura afetiva e mais humana” (ZEN, 2000, p. 165). Essa multiplicidade de imagens deixa claro que cada qual absorve os desafios da sala de uma maneira diferente, fator que irá condizer diretamente em suas expressões, ações, como também na aparência.

3.4 AS CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ENSINO UTILIZADOS

As descrições presentes nos livros infantojuvenis sobre as professoras esboçam formas de ensinar bastante parecidas com o método tradicional. Por mais que grandes mudanças e transformações tenham ocorrido no meio social, ainda é perceptível o fato de que alguns profissionais continuam adotando atitudes que foram utilizadas em um outro momento. De acordo com Nóvoa (2007, p. 7), “[...] É necessário enriquecer a aprendizagem com as ciências mais estimulantes do século XXI. [...] Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram como base [...]”, ou seja, mudar os métodos faz-se necessário para que as aulas se tornem atrativas.

O fato de as professoras terem chamado de ‘redação’ os textos solicitados à turma é um forte indício de que o passado está se fazendo presente. Ao invés disso, elas poderiam ter se dirigido a atividade como produção textual, “[...] expressão mais difundida e prestigiada atualmente” (ZEN, 2000, p. 159). De acordo com a autora, geralmente, a tarefa de redigir um texto parece ser árdua, difícil de ser cumprida pelos alunos, e na maioria das vezes é acompanhada por um determinado tema e limite de linhas.

[...] logo no primeiro dia, dona Ordália foi sapecando uma redação absurda, mas nada comparável com a que deu alguns meses mais tarde. Essa estourou logo na primeira aula de uma segunda-feira, num dia de sol brilhante do mês de maio, muito mais propício para jogar futebol do que ter câibras na mão escrevendo uma história de quarenta linhas com o fantástico título: “Um vasto castelo e duas abóboras” (PINSKY, 2002, p. 9-10).

[...] atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula. Estava escrito: *Redação: escrever 30 linhas sobre as férias*. Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação [...] (GRIBEL, 1999, p. 8, grifo do autor).

O exercício de redação é um martírio tanto para os alunos que precisam escrever, quanto para os professores que realizam as correções. De acordo com Geraldi (1984, p. 54): “[...] os temas propostos tem se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isto e, se quiser poderá guardar redações [...]”, que foram feitas em outras séries com “[...] o título infalível “Minhas férias [...]” (GERALDI, 1984, p.54). Constata-se que a prática de produção textual era uma atividade pouco convidativa, em que a professora apenas colocava no quadro o tema/ título e limite de linhas, ou seja, em nenhum momento percebe-se uma explanação inicial do assunto por meio de uma conversa com os alunos, tirando-lhes as dúvidas. Autores que discutem esse assunto indicam, no entanto, que “[...] é conveniente que no ensino, seja apresentada uma situação clara de produção para que sejam compreendidas as atividades a serem desenvolvidas” (DELL’ISOLA apud SILVA e SALES, 2013, p. 8). Quando os alunos têm que adivinhar como a tarefa deve ser realizada, a produção acaba transformando-se em uma atividade sem significado e carregada de questionamentos. A respeito da atividade, Geraldi (1984, p. 19) ressalta:

Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos as condições para tal. O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto nos custava atingir os limites mínimos de linhas (estes limites são indispensáveis neste processo, do contrário ninguém escreve nada!). Mas, assim mesmo, continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter idéias (sic).

Além disso, tanto em *Fazendo nada*, quanto em *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, nenhum instrumento extra classe é utilizado para agregar conhecimento às

aulas, e assim torná-las interessantes. Dessa maneira, caracteriza-se o fato de que as professoras tinham métodos tradicionais de ensino.

Das três histórias analisadas, apenas em *Uma escola assim, eu quero pra mim*, tem-se uma professora, substituta, Dona Celinha, que não faz uso de atividades como a produção textual, tendo suas práticas pedagógicas bastante inovadoras e atraentes.

[...] dona Celinha lia histórias e poemas. Inventava sempre mil formas de ensinar. Um dia distribuía fichas com sílabas para a turma montar palavras; outro, enchia a sala de propagandas coloridas para os alunos reconhecerem os nomes dos produtos anunciados. Punha no quadro os nomes de todos os alunos, e iam descobrindo outras palavras dentro deles. Começou com o A de Antônio, de Aline, de Amélia. E Amélia riu muito quando descobriram no seu nome: o mé que faz o cabrito, o mia do gato, o lia do leitor, o ama e ame dos namorados, o mela de bala, o má da cobra [...] (JOSÉ, 2007, p. 19).

Ela sempre buscava diferentes formas de ensinar: “Decepcionou-se quem esperava doces, pipas ou pombos em cartola de mágico de circo. Ela foi tirando da caixa vários livrinhos de histórias. Mostrava as capas, falava um pouco de cada um, deixando a classe curiosa [...]” (JOSÉ, 2007, p. 16). Percebe-se, que esta professora é diferente das demais, pois se preocupa em estabelecer o diálogo com os alunos, explicando e mostrando como cada atividade deve ser feita.

Além disso, faz uso de meios alternativos, que se bem utilizados podem servir para ensinar: “Certo dia, dona Celinha apareceu com um violão e cantou bonito duas ou três músicas. A sala cantou em coro outras três” (JOSÉ, 2007, p. 23). A classe envolve-se na atividade e em nenhum momento realizam questionamentos negativos acerca do que está sendo desenvolvido. A ilustração a seguir (FIGURA 4) fala por si, sobre como as aulas da professora prosseguiam, condizendo assim com o texto.



Figura 4: *Uma escola assim, eu quero pra mim.*
 Fonte: José, 2007, p. 22.

Nessa mesma obra, também se tem a figura da professora anterior, Dona Marisa, a qual possui poucas aparições durante a história. Seus métodos de ensino parecem ser tradicionais, pois não há indícios de que tenha feito algo de inovador. Nota-se por meio da leitura, que sua prática era desenvolvida em cima de questionamentos, os quais serviam como tema de casa, “- Rodrigo trouxe os exercícios da semana passada? – perguntou ela, cumprindo a promessa de cobrar” (JOSÉ, 2007, p. 8). Além disso, realizava uma espécie de leitura, que não fica clara ao leitor e nem para Rodrigo o aluno: “Ele não conseguia ler, escrever ou entender por que “Ivo viu a Eva. A Eva viu a Uva. Didi de um dado ao Dodó. A bola bateu na boca do Beto” (JOSÉ, 2007, p. 9). De acordo com a prática, Freire ressalta que “[...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal [...]” (1997, p. 23).

Após seu retorno, tenta continuar com seus antigos métodos de ensino, mas percebe que eles não funcionam mais:

[...] Quando pediu que trouxessem no outro dia a cartilha, Rodrigo não aguentou: - A minha eu nem sei onde enfiei. E nem sei pra que aquela cartilha, qui a genti já tá cansadu de sabe lê... Com a turma concordando e falando junto, dona Marisa viu que teria de inventar outros caminhos... (JOSÉ, 2007, p. 28).

A partir de então, ela também passa a adotar atividades mais lúdicas, dinâmicas e inovadoras: “E ela foi descobrindo e trazendo para a sala muitas histórias encantadas, muitos poemas gostosos, desenhos, coisas coloridas, e engraçadas. Inventava e inventavam [...]” (JOSÉ, 2007, p. 29).

É possível observar que os métodos de ensino considerados tradicionais não agradam o público escolar. Pelo contrário, criam um distanciamento da vontade em aprender, tornando-se atividades cansativas, dificultosas e despertando pouco interesse. Já as atividades mais interessantes e a aprendizagem estimulam o conhecimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma análise comparativa entre três obras da Literatura Infantil brasileira, intituladas: *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo* (1999), *Fazendo nada* (2002) e *Uma escola assim, eu quero pra mim* (2007). Sendo assim, foi-se necessário apresentar um estudo sobre Literatura Infantil e Profissão Docente, para que houvesse uma maior compreensão na análise dos livros infantis.

Pode-se perceber, que grandes mudanças na Literatura Infantil ocorreram após 1980. Foram inseridos novos valores, buscou-se retratar uma nova visão de mundo, tornando o leitor um ser mais crítico, como também os temas passaram a ser mais atuais, correspondendo com a realidade das pessoas. Isso só foi possível porque a criança ganhou seu espaço dentro da sociedade, e de certa forma, ela desencadeou um momento relevante para as indústrias editoriais. O livro primeiramente pensado como um produto, porém, tornou-se um veículo riquíssimo em termos de conhecimento.

A profissão docente também conquistou espaço na sociedade, após passar por inúmeros desafios. Por mais que transformações tenham ocorrido, algumas imagens a respeito da personagem professora circulam até os dias de hoje. As diferentes representações da professora, em grande parte das vezes, transitam no meio de nós, leitores, por meio de fotografias, imagens, pinturas e principalmente em livros, neste caso livros infantis produzindo efeitos, constituindo modos de pensar e agir, ou simplesmente fazendo uma leitura atual, como também do passado. Essas formas de representações contribuem para que uma identidade profissional seja criada.

Os livros analisados constroem uma imagem do professor de Português que, em muitos casos, condiz com a sala de aula. Infelizmente, ainda é possível visualizar profissionais fazendo uso de métodos tradicionais, os quais não agradam em nenhum sentido os alunos.

Nas três obras foi possível deparar-se com o profissional que utiliza métodos mais antigos. Notou-se, no entanto, que, em nenhum delas, essa prática pedagógica foi bem recebida pelos alunos, pelo contrário, seguiu acompanhada de reclamações e questionamentos. E o resultado final, em todas elas, foi uma atividade mal desenvolvida, em que os alunos não sabiam como deveria ser desenvolvida. A única obra que fez um pequeno aparecimento da professora inovadora, foi *Uma escola assim, eu quero pra mim*. A docente fez uso de atividades mais lúdicas, como também

explorou-as com os alunos, o que nas outras não aconteceu. Nota-se que a forma da professora dar aulas, agradou muito os alunos, pois houve a participação deles no processo.

O estereótipo a respeito da professora de Português também é algo que se mantém. É perceptível o fato de ainda serem encontrados docentes que elevam o som da voz para conseguir a atenção dos alunos, realidade que será muito difícil de ser mudada, visto que outros fatores também acabam interferindo e prejudicando. Em relação ao modo de ser, acredita-se que os livros infantis queiram idealizar a professora, retratando-a de uma forma que na atualidade não se vê mais. Por exemplo, atualmente é raro os professores que utilizam acessórios como o jaleco para dar aulas.

Com base na relação do professor e do aluno, as histórias mostraram um distanciamento muito grande, fator que também pode ser visível nas escolas. É difícil deparar-se com um profissional que esteja inteirado na vida pessoal do aluno, visto que em muitos casos, é desse afeto que o aluno necessita, não sendo correspondido em casa, como também na escola. Nota-se que a única relação estabelecida entre eles é a de puro aprendizado. O professor passa a atividade e os alunos a desenvolvem.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir com a análise do fazer docente, visto que é um assunto bastante atual, e ainda pouco explorado. Espera-se que, a partir desta pesquisa, novos trabalhos sejam realizados, trazendo/coletando novas obras infantojuvenis que retratem a personagem professora, propiciando uma melhor compreensão e importância dessa figura no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

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

BRAGA, Douglas. A infância como objeto da história um balanço historiográfico. **Revista Angelus Novus**. São Paulo: USP, ano VI, n 10, p. 15-40, 2015. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ran/article/view/123935>>. Acesso em: 10 jun 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF. V.1. 1998.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção primeiros passos 163).

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. São Paulo: USP, 2001.

CLARE, Nícia de A. V. **Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

COELHO, Nelly N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRA, Márcia O. V. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objectivas e os processos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.1, Abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1996. Disponível em:< <http://educadores.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2016/pdf-pedagogiadaaautonomia-paulofreire.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GALIAZZI, Estelamaris. Walter Benjamin: a literatura infantil e a arte de narrar. **Thaumazein**. Santa Maria: UFFS, ano VII, v. 9, n. 17, p. 25-36, 2016. Disponível em: < <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/view/609>>. Acesso em: 10 abr 2017.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

JARA, Andréa C. R. P. **Uma representação da identidade docente em malhação**. São Paulo: USP, 2013.

JOSÉ, Elias. **Uma escola assim, eu quero pra mim**. ed. renov. São Paulo: FTD, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, dez. 2001.

LUFT, Celso P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MIRANDA, Augusto. **Minidicionário Focus da Língua Portuguesa**. 2001.

NASCIMENTO, Zilda E. V. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento infantil**. São Paulo: UNICAMP, 2006. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=20838>. Acesso em: 17 abr 2017.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. 2°. ed. São Paulo: Porto, 1995.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. 2007. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. 2°. ed. São Paulo: Porto, 1995.

PENIN, Sonia T. de S. **Edição especial: Profissão Docente**. Ano XIX, n.14, São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2017.

PEREIRA, Soraia A. R.; RODRIGUES, Marlon L. Como a autora Ruth rocha trabalha a questão da relação: aluno e professor no conto “a menina que aprendeu a voar”. **Web revista página de debates**. Mato Grosso do Sul: UEMS, 2014.

PINSKY, Mirna. **Fazendo nada**. São Paulo: Scipione, 2002.

RABELO, Amanda O. Mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. **Revista do Mestrado de História**, Vassouras, v.9, n.9, p.41-53, 2007.

ROSA, Renata V. M. da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, edição nº4 – “Cultura e Materialidade Escolar”. 2011.

SILVA, Lilian L. M. da. “... Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

SILVA, Francisco V. da; SALES, Patrícia G. de M.. O ensino de produção textual em foco: uma leitura de minhas férias, pula uma linha, parágrafo, de Christina Gribel. Macabéa – **Revista Eletrônica do Netli**, Crato, v.2, n. 2, p. 03-13, jul- dez. Paraíba: UFPB, 2013. Disponível em:<
<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/download/599/576>. Acesso em: 30 maio 2017.

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

SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar? **Boletim da ABRALIN** –Associação Brasileira de Linguística. Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em: 19 maio 2017.

SOUZA, Eliane A. de. **A relação professor – aluno**: influências positivas e negativas no processo de ensino aprendizagem na perspectiva de alunos de ensino médio. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <
<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIANE%20ALVES%20DE%20SOUZA.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.

TRINDADE, Iole F. Alfabetizadoras de papel. 2000. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZEN, Maria I. D. Representações da professora de português na literatura infanto-juvenil – elas têm o vírus da chatice?. 2000. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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