

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IVANA CARDOSO DE MELO

**PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES-PROFESSORAS:
repercussão da leitura da revista *Nova escola* em suas práticas pedagógicas**

Uberaba – MG
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

IVANA CARDOSO DE MELO

**PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES-PROFESSORAS:
repercussão da leitura da revista *Nova escola* em suas práticas pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida.

Uberaba – MG
2007

IVANA CARDOSO DE MELO

PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES-PROFESSORAS
repercussão da leitura da revista *Nova escola* em suas práticas pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito final parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof. Dr. José Carlos Rothen
Centro Universitário do Triângulo – UNITRI

Prof. Dr. Otaviano José Pereira
Universidade de Uberaba – UNIUBE

*À minha mãe — Ana Cardoso de
Melo — e ao meu pai — Ivo Alves de
Melo (IN MEMORIAN) —, grandes
inspiradores para que eu sempre
tivesse projetos de vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus — que nos permite existir e providencia o que precisamos em nossas realizações.

À minha orientadora, professora doutora Célia Maria de Castro Almeida, com quem muito pude aprender sobre os meandros da pesquisa acadêmica.

Ao superintendente da Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC) de Araguari, Jorge Elias Teixeira Bedran, cujo incentivo foi importante, e à UNIPAC, que me concedeu bolsa de estudos.

À minha família, especialmente minhas irmãs Gizele e Tereza.

Às amigas: Helena, que leu e releu este trabalho e cujos comentários foram preciosos, e Lucivânia, apoio essencial nessa jornada; e ao amigo Rui, que me incentivou muito a fazer o mestrado.

Agradeço ainda ao Edinan, pela preparação e revisão do texto final.

RESUMO

Difundida pelos meios de comunicação, a cultura se tornou central no século XX. Na escola, cultura é o conteúdo que se transmite na educação formal, sobretudo pela linguagem. Parte do universo escolar, o professor se vincula à cultura como mediador do acesso de alunos/as a produtos culturais como a escrita: base da atividade escolar e ferramenta para construir conhecimentos. Cultura, informação, conhecimento e educação compõem, então, o foco desta pesquisa, que buscou investigar as práticas de leituras do professor da educação básica em formação (*se e como* lêem, e como a leitura repercute em suas práticas pedagógicas) associadas com suas práticas de sala de aula e com a leitura da revista *Nova Escola*. O que lêem? Como lêem? Como se apropriam do que lêem na revista? A leitura desta influencia suas práticas pedagógicas? A pesquisa seguiu procedimentos metodológicos como aplicação de questionário, entrevistas não diretivas, revisão bibliográfica e análise da revista. Os resultados mostraram práticas de leitura quase restritas ao universo escolar — leitura informativa —, aplicadas assistematicamente nas práticas pedagógicas como fonte para solução de problemas. Como são professoras das séries iniciais, essa constatação preocupa, porque se supõe que a mediação da leitura pede um professor convicto da sua condição de leitor-modelo para o aluno, capaz de convencê-lo que ler é prática cultural necessária à vida social.

Palavras-chave: leituras de estudantes-professores/as; formação de professores/as; revista Nova Escola.

ABSTRACT

Spread by mass media, culture has become a central question in the twentieth century. In education, it is the content that schools transmit, above all through language. As part of the school universe, teachers are the ones who mediate the acquisition of cultural products by students. One of these products is writing: basis of the school activity and a tool for the knowledge building. So, culture, information, knowledge, and education are the focus of this research, aimed at investigating the reading practices of elementary school teachers whose education is in progress, in connection with their pedagogical practices and their reading of the *Nova Escola* magazine. Do these teachers read? What and how do they read? How do they incorporate what they read? Does the reading of *Nova Escola* influence their pedagogical practices? Methodological procedures to carry out this research included questionnaire applying, non-directive interviews, and bibliographical reviewing. Results have showed reading practices almost restricted to their professional sphere (reading to get informed), taken non-systematically as a source of problem-solving. As these teachers work in the elementary level, such results raise some worrying because someone who is supposed to mediate reading learning must have a strong belief in his/her condition of ideal reader to convince students that reading is a cultural practice essential to life in society.

Key words: teacher-students' readings; teachers education; *Nova Escola* magazine.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Idade.	36
TABELA 2. Estado civil.	36
TABELA 3. Filhos.	36
TABELA 4. Formação acadêmica.	37
TABELA 5. Nível de atuação.	37
TABELA 6. Instituições onde atuam.	38
TABELA 7. Outra atividade profissional exercida.	38
TABELA 8. Jornada semanal de trabalho.	38
TABELA 9. Renda individual mensal.	38
TABELA 10. Experiência de magistério.	39
TABELA 11. Contribuição do salário para a renda familiar.	39
TABELA 12. Uso do livro didático.	39
TABELA 13. Outras atividades desenvolvidas que não as do livro didático.	40
TABELA 14. Programas de televisão preferidos.	41
TABELA 15. Proporção de professoras do ensino básico segundo frequência em eventos culturais.	42
TABELA 16. Gêneros de filmes mais apreciados.	42
TABELA 17. Gêneros de música preferidos.	43
TABELA 18. Hábitos de leitura.	43
TABELA 19. Frequência com que lêem.	43
TABELA 20. Preferência entre jornais.	44
TABELA 21. Gêneros de revistas cuja leitura é preferida.	44

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Reprodução de página com a coluna “Depoimento”	67
FIGURA 2. Reprodução do editorial de Victor Civita publicado na NE n. 1.	78
FIGURA 3. A recorrência ao pedagogismo com uso da construção lingüística “como [fazer algo]” é antiga.	79
FIGURA 4. O recurso lingüístico-pedagógico se perpetuou nas capas da revista.	79
FIGURA 5. Sumário da primeira edição da NE.	80
FIGURA 6. Reprodução da capa da primeira edição da revista.	81
FIGURA 7. Recorte da logomarca, edição de 1986.	82
FIGURA 8. Recorte da logomarca, edição de 1995.	82
FIGURA 9. Recorte da logomarca, edição de novembro de 1997.	82
FIGURA 10. Reprodução de capa da edição de novembro de 1993 com chamada para texto sobre a consciência negra...	85
FIGURA 11. Reprodução de capa da edição de novembro de 2005 com chamada para texto sobre as raízes africanas do Brasil.. . . .	85
FIGURA 12. Reprodução da capa da edição de novembro de 1995.	86
FIGURA 13. Reprodução da capa da edição de novembro de 2006.	86
FIGURA 14. Reprodução de página da <i>Nova escola</i> , edição de dezembro de 1989.	88
FIGURA 15. Reprodução de capa que exhibe tarja amarela no canto superior direito.	89
FIGURA 16. Reprodução de seção que se tornou fixa na revista.	90
FIGURA 17. Reprodução de recortes da capa para ilustrar a mudança de <i>slogan</i> ao longo dos anos: 1993–2005.	91
FIGURA 18. A capa traduz bem a idéia de “compêndio de receitas”.	94
FIGURA 19. A receita pode ser para a criação de material didático.	94
FIGURA 20. A revista pode ajudar até em questões mais burocráticas.	95
FIGURA 21. A capa sugere que a professora não sabe o que é melhor para ela.	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CULTURA, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE.....	13
1.1 Práticas culturais e práticas educacionais.....	14
1.2 Formação docente: ação permanente.....	17
1.3 Autonomia: condição para o exercício da docência.....	25
2 LEITURA: PRÁTICA CULTURAL COM FUNÇÃO SOCIAL.....	28
2.1 Leitura como prática docente e prática do professor.....	28
2.2 Práticas culturais e práticas de leitura de estudantes-professoras.....	34
2.3 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	35
2.4 Práticas culturais das estudantes-professoras.....	40
2.5 Estudantes-professoras e suas leituras.....	43
3 PRÁTICAS DE LEITURA DE CINCO ESTUDANTES-PROFESSORAS DE ARAGUARI.....	45
3.1 O lar como espaço do ler.....	47
3.2 A escola como espaço de leitura.....	51
3.3 Ler para informar-se, atualizar-se (quando sobra tempo).....	56
3.4 Ler é informar-se; informar-se é conhecer.....	59
3.5 À guisa de síntese.....	61
3.6 Práticas de leitura em práticas pedagógicas.....	62
3.7 Influência da <i>Nova Escola</i> nas práticas pedagógicas das estudantes-professoras.....	66
4 REVISTA <i>NOVA ESCOLA</i> : DO JORNALISTA PARA O PROFESSOR.....	73
4.1 Inserção da revista <i>Nova Escola</i> no ideário político-pedagógico do Brasil.....	74
4.2 Elementos da linguagem gráfica da <i>Nova Escola</i> para falar com seu leitor.....	77
4.3 Revista <i>Nova Escola</i> como objeto de estudo.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE QUESTÕES INICIAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO.....	106
APÊNDICE B — ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	109
APÊNDICE C — ENTREVISTAS.....	110
ANEXO — PRODUÇÕES E AÇÕES DO GRUPO EDITORIAL VICTOR CIVITA VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO.....	128

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a cultura chega ao alcance das pessoas como uma “avalanche” que se traduz, sobretudo, no excesso de informações, veiculadas por muitos tipos de linguagem — verbal, visual e sonora — em diferentes meios — impressos e eletrônicos, por exemplo. A essa “avalanche”, não se pode ficar indiferente, por causa da necessidade de se acompanharem as tendências modernas na aquisição de conhecimento, que muitas vezes excluem quem se nega a renovar valores e saberes. Nesse modo de desenvolvimento orientado pela informação, a fonte de produtividade reside nos modelos tecnológicos de gerar conhecimentos, processar informações e comunicar símbolos. Assim, conhecimento e informação se tornam cruciais a todos as formas de desenvolvimento (CASTELLS, 1999).

Essa “avalanche” compõe uma revolução cultural que amplia a compreensão que se tem da linguagem no âmbito da vida social. Como os processos econômicos e sociais dependem do significado e influem no modo de vida das pessoas — em razão do que elas são (suas identidades) e da forma como vivem —, também devem ser compreendidos como práticas culturais, discursivas (HALL, 1997). Logo, essa revolução penetra, também, nos domínios da educação, isto é, a escola — cujo elemento central é o homem (produtor das diferentes culturas e alvo da ação educadora) e cujos esforços buscam introduzi-lo no processo de ensino e aprendizagem; pois ele, por precisar da motivação para agir, às vezes pode não conhecer bem sua cultura e desconhecer a existência de outras. Nesses termos, há de se ter em mente que a cultura é fundamental à formação humana e seu veículo principal é a linguagem (HALL, 1997). Mais que isso, cultura é o conteúdo que se transmite na educação, pois esta é algo que precede, ultrapassa e institui o homem como ser social (FORQUIN, 1993).

É para esse vínculo entre informação, conhecimento, educação e cultura que converge este trabalho. A pesquisa que aqui se desdobra buscou investigar as práticas de leituras do professor da educação básica: *se* e *como* professores em formação lêem e de que modo essa leitura repercute em suas práticas pedagógicas.

Como se trata de um tema amplo, decidi delimitá-lo, enfocando a leitura da revista *Nova Escola* (NE), citada por 53% dos sujeitos desta pesquisa. E provável que essa supremacia resulte da difusão da revista, que chega a 220 mil escolas públicas do país, é vendida em bancas de jornal e pode ser assinada. Essas formas de difusão sugerem o grau de aceitação da revista entre professores e professoras.

Meu interesse pelo assunto resulta, ainda, de observações que fiz no decorrer de minha vida profissional: como coordenadora de docentes do ensino fundamental em suas séries iniciais, pela prefeitura de Araguari (MG), cidade onde resido; e como docente de Psicologia da Educação e coordenadora do curso Normal Superior na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), também em Araguari. No dia-a-dia, além de constatar que professores lêem pouco, verifiquei que, do material lido, destaca-se a revista NE.

Assim, é importante problematizar a revista, pois sua leitura, ao ser usada sem critério nem reflexão, pode influenciar a formação docente, produzindo profissionais sem criatividade, alienados por idéias de jornalistas materializadas em reportagens, entrevistas, projetos e receitas para se trabalhar em sala de aula. Além da criatividade, essa alienação pode afetar a identidade do professor.

Ao conhecer a revista *Nova Escola* (NE) e escolhê-la para objeto desta pesquisa, alguns questionamentos surgiram: o que lêem docentes das séries iniciais do ensino fundamental? Além do livro didático, usam outros materiais gráficos em sala de aula? Dentre os diversos materiais gráficos, como lêem e se apropriam dos assuntos abordados por ela? Quais são os temas e as seções da revista que preferem? Sua leitura influencia as práticas pedagógicas? E como estas repercutem entre discentes?

Após delinear esses questionamentos, pude estabelecer os objetivos da pesquisa: conhecer o repertório de leituras de professores/as; identificar os materiais gráficos que usam em sala de aula; examinar como lêem e se apropriam de temas abordados na revista; investigar quais são os assuntos e as seções que preferem; analisar possíveis influências sobre a prática pedagógica e verificar a penetração da NE na relação entre ensino e aprendizagem — entre docentes e discentes.

Esta pesquisa se justifica na medida em que percebi, entre docentes da educação básica (a maioria de escolas públicas), práticas de leitura limitadas, na maioria das vezes, a textos do livro didático — que quase nada lhes acrescenta — quando poderiam enriquecer o trabalho pedagógico com sugestões da revista NE, pois esta se destaca entre os materiais gráficos lidos e se mostra um recurso motivador para disciplinas curriculares, desenvolvidas, quase sempre, de forma mecânica e com pouca reflexão.

De natureza quantitativa e qualitativa, a pesquisa se orientou por procedimentos metodológicos como obtenção de dados mediante aplicação de questionário investigatório entre os sujeitos participantes com questões factuais (fechadas) e não factuais (abertas), assim como por meio de entrevistas não diretivas. Também integra os procedimentos metodológicos

a revisão bibliográfica para fundamentação teórica, cuja base vem dos estudos culturais e que permeia três eixos temáticos: a) questões relativas à cultura e educação; b) formação docente; c) práticas de leitura de professores.

A pesquisa se desdobra em quatro capítulos.

O primeiro versa sobre: o conceito de cultura, a centralidade desta no mundo moderno, globalizado, seus vínculos com a indústria cultural e sua relação com a educação. Nesse universo, enfoca a formação do professor e a profissionalização da função docente para, enfim, referir-se aos vínculos entre conhecimento e currículo, à autonomia do professor e às dimensões de seu trabalho.

O segundo capítulo considera a função de mediador cultural atribuída ao professor como parte do universo escolar e cuja prática, a cada dia, tem na leitura elemento essencial. O capítulo discute a condição de leitor e não leitor associada com o professor — formador de leitores — e a categoria em que ele é situado nas representações dos docentes. Ainda apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a execução desta pesquisa e o tratamento estatístico dos dados colhidos para análise: as práticas culturais e as práticas de leitura das estudantes-professoras entrevistadas para a pesquisa.

O terceiro capítulo aborda as práticas de leitura das estudantes-professoras, fazendo uma retomada histórica das práticas de leitura da mulher, em particular, para contextualizar e subsidiar minhas considerações acerca de tais práticas. O capítulo retoma a trajetória da mulher como leitora e sua vinculação com o magistério, que sela sua entrada no universo das letras. O capítulo ainda contextualiza as preferências de leituras das estudantes-professoras e como aplicam, em suas práticas pedagógicas, o que lêem em geral e na revista NE em particular.

O quarto capítulo aborda a NE. Sua inserção no ideário pedagógico no país, após ser articulada entre seu editor e o Ministério da Educação. O capítulo ainda apresenta uma leitura dos elementos de composição gráfica da revista, em que a articulação de uma linguagem gráfica funciona como forma de traduzir o conteúdo em prol da definição de um leitor: o professor.

1 CULTURA, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA DOCENTE

A palavra cultura se origina do latim *colere*: cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar; e o conceito cultura — assim como a palavra — relaciona-se, em essência, com o trato do homem (romano) com a natureza, sobretudo no amanhã e na preservação da natureza, até se tornar adequada à habitação humana. Assim, a palavra indica atitude de cuidado carinhoso e se opõe a todo esforço de sujeitar a natureza ao jugo humano. Logo, cultura se aplica ao cultivo do solo; mas ainda designa “culto” aos deuses, cuidado com aquilo que lhes pertence (ARENDRT, 1972).

Hannah Arendt (1972) acredita ter sido o filósofo romano Cícero quem primeiro usou a palavra cultura referindo-se a questões do espírito e da alma. Segundo ela, o romano fala de *excolere animum* — cultivar o espírito — e *cultura animi*, assim como se fala ainda hoje de espírito cultivado. Porém, não mais se está cômico do pleno conteúdo metafórico desse emprego. Essa autora ressalta que o significado da palavra dificilmente se esgota em elementos estritamente romanos; mesmo a *cultura animi* sugere algo como gosto e, em geral, sensibilidade à beleza, mas não àqueles que fabricam coisas belas: os que se movem entre elas. Amor à beleza, os gregos tinham — em grau máximo. Assim, compreende-se por cultura a atitude relativa ao (melhor) modo de relacionamento prescrito pelas civilizações quanto às menos úteis e mundanas das coisas: obras de artistas, poetas, músicos, filósofos, e assim por diante.

A sociedade humana é um complexo formado por pessoas em constante conexão pela necessidade de se ajudarem umas às outras para garantir a continuidade da vida e satisfazer seus interesses e desejos, embalados pelo conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores espirituais, materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade: a cultura. Trata-se de uma sociedade crescentemente múltipla, em constante desenvolvimento científico-tecnológico e com grandes modificações culturais de âmbito global. Segundo Stuart Hall, o século XX foi marcado por

[...] uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual, no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm-se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores. Ao mesmo tempo, indiretamente, as indústrias culturais têm-se tornado elementos mediadores em muitos outros processos. (1997, p. 17).

Se, como quer esse autor, a indústria cultural medeia processos, não se pode dizer que essa mediação está isenta de julgamentos relativos a seus benefícios. No dizer de Theodor Adorno (1986), mesmo se as mensagens da indústria cultural fossem tão inofensivas como se diz que são, o comportamento que transmitem e sugerem está longe de ser inofensivo — muitas vezes o são tão pouco que, por exemplo, os filmes, só pelo seu modo de caracterizar as pessoas, podem induzi-las a certos comportamentos, a tomarem as atitudes de determinada personagem. Esse pensador acrescenta: a dependência e servidão dos homens são o objetivo último da indústria cultural; e o efeito conjunto desta é a desmistificação: ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, aptos a julgar e decidir com consciência. Tal leva de indivíduos dependentes e inaptos a julgar e decidir com consciência é alimentada pela indústria cultural, que os transforma nas massas que ela despreza depois e impede de emancipar.

Ainda assim, insurgiram-se políticos da cultura e sociólogos que se puseram em guarda contra Adorno (1986), isto é, contra sua subestimação da importância da indústria cultural para a formação da consciência de seus consumidores. Segundo esse filósofo, eles pretendem que essa indústria forneça aos homens, num mundo pretensamente caótico, critérios para sua orientação — e isso já bastaria para legitimá-la como aceitável. Contudo, as culturas são constituídas por sistemas de códigos, ou códigos de significado, que dão sentido às ações do homem e lhe permitem se orientar para interpretar significativamente as ações alheias, que podem passar por mudanças originadas da consciência popular. A cultura sempre foi um elemento mais dinâmico da mudança histórica no novo milênio, influenciada pelas lutas simbólicas e discursivas pelo poder, que provocam transformações na vida cotidiana relativas, de alguma forma, a situações sociais, de classe e geográficas. Eis, então, a “centralidade da cultura” de que fala Hall (1997) ao se referir à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea.

1.1 Práticas culturais e práticas educacionais

Embora perceba tais mudanças e transformações, o homem muitas vezes não consegue acompanhá-las; logo, elas o excluem de seu próprio meio, dada sua incapacidade de se adequar à rapidez de tantos movimentos progressivos da pós-modernidade. Nesse sentido, a educação deveria empregar melhor os meios oferecidos por essa revolução cultural tecnológica em prol da formação de docentes — responsáveis que são pela sociabilização dos indivíduos. Não resta dúvida de que viver bem em grupos é problemático para o homem: além de querer fazer parte da *rede* que controla o mundo, ele deseja ser, ter sua individualidade, e

isso gera conflitos e torna a sociedade, outra vez, excludente. Por exemplo, muitos professores — em geral das escolas públicas — não acompanham a crescente informatização; conformam-se com o trabalho mecânico imposto a eles e, ao notarem sua obsolescência, não se motivam a renovar valores, conhecimentos e tomar novas atitudes.

O que ocorre no mundo e na vida social ocorre, também, no âmbito do conhecimento, da teoria e da compreensão: a noção de cultura passa por uma revolução no pensamento humano. Após uma análise social e contemporânea, a cultura passou a ser vista como condição constitutiva da vida social, em vez de uma variável dependente. Essa nova concepção leva a uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades: a “virada cultural”; pois a cultura é a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas a que a língua recorre para significar as coisas (HALL, 1997).

Não se destaca aqui que tudo seja cultura, mas se afirma que toda prática social depende de uma significação e a ela se vincula; assim como, a cada momento particular, o funcionamento da economia depende da formação discursiva da sociedade (DREYFUS; RABINOW, 1995). Se a economia, o mercado, o Estado, o poder político ou social determinam a cultura e a mudança cultural — isto é, se aquela é determinada por forças que lhe são externas, as quais regulam a conduta do homem, suas ações e suas práticas sociais (daí a importância de quem regula a cultura) —, então classificar ações e comparar condutas e práticas humanas segundo sistemas de classificação cultural é, também, uma forma de regulação cultural; assim como o são a “mudança cultural” (passagem ao “regime dos significados”) e a produção de subjetividade em novas disciplinas organizacionais.

No âmbito educacional, a escola é o meio de “transmissão da cultura”, pois a educação formal consiste em introduzir os membros das novas gerações em um universo que não conhecem e que deverão habitar por certo tempo antes de, por sua vez, legá-lo às gerações futuras. Nesse contexto, a definição de cultura é menos restritiva e menos global porque, segundo afirma Jean-Claude Forquin (1993), o conteúdo substancial da educação — sua fonte e sua justificação última — é a cultura; a educação não é nada fora da cultura e sem ela. A educação “realiza” a cultura como memória viva incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Não se pensa em uma sem se pensar na outra; e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente numa reflexão sobre a outra.

Dessa forma, educação e cultura se tornam mais acessíveis à população graças à mediação da indústria cultural — traço importante do espírito hoje dominante segundo Adorno (1986). A produção em larga escala de produtos culturais como livros didáticos, paradidáticos e periódicos como a revista *Nova Escola* cumpre a função de difundir preceitos

e preconceitos, condutas e comportamentos, estereótipos e estéticas como verdades absolutas. O efeito pode ser desolador caso se considere que um produto como a *Nova Escola* chega, de graça, às mãos e aos olhos de professores e professoras de 220 mil escolas públicas no Brasil. A presença em bancas de jornal, para ser vendida à população em geral que, muitas vezes a coleciona, e os 664 mil exemplares que chegam mensalmente aos assinantes reforçam essa tentativa de difusão e sedimentação cultural.

Com efeito, é preciso reconhecer que a ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como tecido uniforme e imutável; antes, ela se especifica numa diversidade de aparências e formas segundo as transformações históricas e as divisões geográficas, isto é, varia de sociedade para sociedade e de grupo para grupo numa mesma sociedade. Ela não se impõe de forma incontestável e idêntica a todos os indivíduos, pois se submete aos acasos das “relações de forças simbólicas” e a eternos conflitos de interpretação. Ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas formas e vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação.

Essas características da cultura (desuniformidade, diversidade, imperfeição, lacunosidade, mutabilidade e outras) se manifestam na “transmissão cultural” atribuída à escola, que traz, no máximo, alguns elementos da cultura, entre os quais não há necessariamente homogeneidade e os quais podem provir de fontes diversas e épocas distintas. A escola não ensina senão parte restrita do que contribui para a experiência coletiva: a cultura viva de uma comunidade humana. Educar, ensinar supõem fazer alguém ceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável; é pôr alguém em presença de certos elementos culturais para que deles se nutra e incorpore sua substância; para que construa sua identidade intelectual e pessoal segundo tais elementos. Toda a educação e todo o ensino repousam precisamente sobre um princípio de preferência e discriminação.

Contudo, a consciência do que a escola conserva do passado não deve encorajar a inconsciência do que ela esquece, abandona ou rejeita. Como diz Forquin (1993), a educação escolar não se limita a selecionar saberes e materiais culturais em dado momento; ela se presta, ainda, a fazer a reorganização, reestruturação ou “transposição didática”, para tornar suas escolhas transmissíveis e assimiláveis às gerações jovens. Nesse fazer, é fundamental que a educação empregue os meios oferecidos pela revolução cultural tecnológica em prol da formação de professores e que a pesquisa caracterize a docência. Pela pesquisa, o professor pode criar condições para dinamizar suas idéias,

criando uma rede da qual outros profissionais da educação, cientes da relevância de se buscarem novos conhecimentos, participem.

1.2 Formação docente: ação permanente

A noção de rede, de unificação do ensino, no âmbito da educação não é recente. Segundo António Nóvoa (1995), a propósito da evolução histórica das escolas normais, os reformadores portugueses no fim do século XVIII já apostavam nessa noção como um passo rumo ao progresso na educação; para eles, tal esforço contribuiria para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social, na qual os professores dariam voz aos novos dispositivos de escolarização. Dessa forma, o Estado não hesitou em criar condições para a profissionalização docente. Na primeira metade do século XIX, surgiram mecanismos progressivamente mais rigorosos de seleção e recrutamento do professorado atuante, sobretudo no ensino normal, que, desde meados do século XIX, constituiu privilégio de configuração da profissão docente. As escolas normais legitimaram um saber produzido no exterior dessa profissão, que veicula uma concepção de professor na qual este atua como difusor e transmissor de conhecimentos. Essas escolas também buscaram se legitimar como espaço de reflexão sobre a prática pedagógica, daí se poder vislumbrar o professor como profissional produtor do saber e do saber-fazer.

No Brasil, após várias tentativas fracassadas de reformar as escolas normais republicanas, o Estado Novo decidiu encerrá-las; primeiro, as escolas normais superiores, que não voltariam a reabrir após 1930; depois, as escolas normais primárias, que reabririam, na década de 1940, porém modificadas por completo. Logo, durante o Estado Novo, assiste-se à degradação do estatuto socioeconômico da profissão docente — o que ocorre ainda hoje — e consagra-se uma visão funcionalizada do professorado — cuja formação tem sido coerente com tal visão ao não sublinhar a função do professor como profissional autônomo e reflexivo.

A década de 1970 foi marcada pela formação inicial de professores. O ensino normal primário ganhou novo impulso após 1974, mantendo-se sob a direção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação (MEC). Paralelamente, assistiu-se ao desenvolvimento de programas de formação universitária da profissão docente. Os anos de 1980 viram surgir a profissionalização a serviço dos professores, pois a ampliação do sistema educacional trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as habilitações acadêmico-pedagógicas necessárias; o resultado foram desequilíbrios estruturais graves. No decênio de 1990, a formação do professor tem outro desdobramento com a ênfase na formação contínua, ou

continuada, à qual se atribui papel central na consolidação de uma nova profissionalização do professor ao estimular o surgimento de uma cultura profissional docente e uma cultura organizacional escolar.

Embora a formação passe por fases distintas por causa do conteúdo curricular, fala-se numa formação contínua porque se pressupõe que as etapas posteriores à formação inicial tenham vínculo forte com as desta; também se pressupõe a integração do professor a um processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, assim como ao desenvolvimento organizacional da escola. A formação contínua deve prever uma articulação entre conteúdos acadêmico-disciplinares e conteúdos da formação pedagógica.

Se é perceptível um movimento progressivo na linha temporal da profissionalização do professor, também se nota que o conceito de formação nesse contexto não é questão pacífica. Segundo Garcia (1995), há três tendências para o conceito de formação docente. A primeira não toma o conceito de formação como conceito de linguagem técnica, dada a tradição filosófica subjacente — nesse caso, formação se refere a dimensões não investigáveis, por isso não se fala em formação. Na segunda, embora se fale em formação para identificar conceitos múltiplos, reconhecem-se contradições na multiplicidade. Na terceira tendência, o conceito de formação não é o que engloba a educação e o ensino, pois a ação educativa se concretiza num movimento que parte do exterior (social) para o desenvolvimento interior (pessoal/individual). Acrescente-se que o conceito de formação está susceptível a múltiplas perspectivas e pode conter a função social de transmissão de saberes (GARCIA, 1995).

Se há uma variação conceitual, então se pode pensar numa variação teórica quanto à formação docente. Com efeito, Garcia (1995) aponta quatro teorias para a formação de professores/as. Em linhas gerais, a teoria da *formação formal* entende a estruturação do conhecimento do indivíduo através de conteúdos que o capacitem a aprender; a teoria da *formação categorial* reconhece na reflexão o progresso didático; a teoria *dialogística* condiciona a liberdade do indivíduo à sua auto-realização; enfim, a teoria da *formação técnica* procura responder aos anseios da situação da sociedade real.

Garcia (1995, p. 19) discute ainda a formação de professores do ponto de vista conceitual, isto é, do ponto de vista da autoformação, da heteroformação e da interformação.

A autoformação é a formação onde o indivíduo participa de forma independente, tendo sob o seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação é uma formação que se organiza e se desenvolve a partir de fora. A interformação define-se como a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos.

O conceito de formação de professores foi abordado por Garcia (1995). Segundo esse autor, ela constitui a preparação e emancipação profissional do docente para o exercício da crítica reflexiva e para um estilo de ensino que promova um pensamento e uma ação inovadores mediante o trabalho conjunto com colegas voltado a um projeto educativo em comum. Assim, “[...] a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido refletidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa para os alunos” (GARCIA, 1995, p. 87).

Também Nóvoa (1995) reconhece que a formação do professor deve incitá-lo à crítica reflexiva, pois se formar implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo com os próprios recursos e projetos para construir uma identidade — a identidade profissional. Noutros termos, a formação traduz uma procura pela própria identidade (GARCIA, 1995). Assim, o profissional reflexivo está ciente de que integra a situação de aprendizagem porque para ela contribui; logo, sua prática reflexiva se guia por valores profissionais que cobram significado autêntico não conforme objetivos finais a serem alcançados como produto da ação, mas conforme critérios normativos que devem estar presentes e serem considerados no desempenho profissional.

Ao desempenhar sua função, o professor busca não só cumprir objetivos (que, numerosos, muitas vezes o sobrecarregam), mas também atuar como objeto, o que o sujeita a uma dimensão ética do que faz — afinal, agir conforme normas, fatos, afetos, papéis ou saber argumentar são ações advindas do sentir-se parte fundamental do processo educativo. Assim, é normal que o profissional de ensino espere reconhecimento, nem sempre alcançado por causa da concepção que a sociedade tem do professor: técnico ou executor de currículos, em vez de ator central no sistema educacional. É lícito esclarecer que, segundo Schön (1983), tal imagem é transmitida no período de formação em serviço e sustentada pelo uso crescente de testes que lhe certificam a competência. Visto que esta é tida como capacidade de transmitir conhecimentos, para assegurá-la, compensar as deficiências e atualizar o professor, ele é formado em cursos e institutos destinados a melhorar sua capacidade de comunicar conhecimentos especificados no currículo.

Entretanto, a educação é parte da condição humana: aproveita-se de sua influência e a constitui. Não é espontânea na natureza: aquela aprendizagem natural que se nutre de materiais culturais que rodeiam o homem; é invenção humana dirigida, com sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, conteúdos e caminhos. No dizer de José Gimeno Sacristán (1999), a prática escolar é ampla em obrigações, assim como é complexo o ofício do professor, que compreende outras atividades que não ensinar no sentido estrito. Noutros termos, nem toda prática do professor é ocupada pelas atividades de ensino e nem tudo no ensino necessita de professores. Assim, mais que atividade ocupacional, a função docente — como quer José Contreras (2002) — é compromisso social, solidário inserido na esfera política da sociedade, que exige qualificação técnico-científica para campos específicos de atuação. E o professor não é só alguém que transmite conhecimentos produzidos por outros, ou agente determinado por mecanismos sociais; é um ator no sentido forte do termo; um sujeito que assume sua prática segundo significados atribuídos por ele mesmo; um sujeito com conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade, e que a embasam, a estruturam e a orientam. Por conseguinte, do professor se exige que tenha papel ativo, organizando-se ao lado de pais e outros setores da comunidade para tirar do poder instituições e grupos político-econômicos que influenciam excessiva e prejudicialmente o processo educativo.

Acrescente-se que a ação educativa é uma experiência processual, que transcorre no tempo e, em sentido estrito, não permite que se lhe conheça o fim. Afinal, não é justo querer que as coisas tenham o mesmo “[...] grau de exatidão, e que, em cada caso, deve-se pedir uma precisão relativa à matéria de que se está tratando. É preciso, ao mesmo tempo, resignar-se a não obtê-la, senão na medida compatível com os procedimentos e o método que se aplique” (SACRISTÁN, 1999, p. 38). Nesse sentido, como as ações expressam a singularidade do “eu”, delas se pode esperar o inesperado, o imprevisível; por meio delas, cada um constrói a própria diferença relativa ao outro e se torna singular com os atos da própria vida. Como destaca Sacristán (1999), tal incerteza deriva ainda da ação que parte de manifestações da vontade humana, do que deseja o homem e que lhe parece possível. Assim, a prática não é só técnica resultante do conhecimento sobre uma forma de fazer nem exercício e expressão de destrezas individuais; tampouco se circunscreve, exclusivamente, ao espaço da ação, porque vai além desta. Numa palavra, a ação é a expressão da pessoa, e esta será construída por seus atos; é aquilo que, dentre tudo o que ocorre, aparece respaldado por uma intenção, e isso introduz uma mudança qualitativa essencial na esfera do real ocupado pelo homem.

Nesses termos, se o professor age como pessoa, e suas ações profissionais o constituem, então é lícito pensar que, talvez por isso, tenham sido produzidos estudos sobre a vida dos professores, a carreira, os percursos profissionais, assim como biografias e autobiografias, sobretudo após a publicação, em 1984, do livro de Ada Abraham *O professor é uma pessoa* (NÓVOA, 2000). Isso porque, segundo Ball e Goodson (1989 apud GOODSON, 2000) e Woods (1990 apud NÓVOA, 2000), nos anos de 1960, os professores foram “ignorados”, como se não tivessem existência própria como fator central na dinâmica educativa; na década de 1970, os professores foram “esmagados” sob o peso da acusação de contribuírem para reprodução das desigualdades sociais; por fim, nos anos de 1980, multiplicaram-se as instâncias de controle dos professores, paralelamente ao desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Embora se trate de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, ela tem um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Para Nóvoa (2000), tais estudos podem ser úteis para que se veja o indivíduo em função da história de seu tempo e se encare a interseção entre história de vida e história da sociedade, assim como as escolhas de contingências e opções com que o indivíduo se depara. No dizer desse autor, “histórias de vida” das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionam um contexto fundamental para a formação docente.

Em seu trabalho sobre a vida dos professores, Nóvoa (1995) reconhece que a crise de identidade docente — objeto de numerosos debates nos últimos 20 anos — não se alheia a essa evolução que separou o eu pessoal do eu profissional. Para Nóvoa (2000), experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da pessoa, do sentido do “eu”. Muitos elementos ambientais se revestem de grande importância na vida e no exercício profissional do professor, e o ter sido educado num ambiente sociocultural próprio da classe trabalhadora pode propiciar conhecimentos e experiências valiosas para o ensino num ambiente semelhante. Com diz Walter Benjamin (1998), o homem desprovido de experiência não deixa rastros, pois estes são apagados pela massificação e substituídos pelas técnicas de controle, como as fichas e os arquivos.

Também para Ashton-Warner (1967, p. 10–11 apud HOLLY, 2000, p. 82–83), o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, suas identidades e culturas impactam os modelos de ensino e a prática educativa. Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, sentir e atuar dos professores no processo de ensino: o que são como pessoas, seus diferentes contextos biológicos e experienciais — isto é, suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. Disso se pode depreender, segundo Maurice Tardif

(2002), que, embora o professor deva ter uma formação universitária específica para a área em que vai atuar, isso não esgota o processo da formação docente, cuja complexidade implica abertura ao outro, isto é, à alteridade, a pontos de vista distintos e gerais. O professor adquire seus saberes nas experiências da vida acadêmica e profissional; mas estas têm fortes vínculos com seu conhecimento de mundo e sua própria história pessoal, cujas relações evidenciam a excelência e a essência do profissional do ensino. Esses saberes experienciais seriam os:

[...] saberes atualizados adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p. 48–9).

Desses saberes experienciais, os professores partem para conceber modelos de excelência profissional dentro de sua profissão; seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática e passarão a ser reconhecidas no momento em que os professores manifestarem as próprias idéias sobre saberes curriculares, disciplinares e, sobretudo, da própria formação profissional (TARDIF, 2002).

Todavia, segundo Nóvoa (1995), não se trata de mobilizar a experiência só na dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Isso porque trocar experiências e partilhar saberes consolida espaços de formação mútua, e nestes cada professor que desempenha a função de formar é, também, formado. Por isso, os saberes que embasam o ensino não se limitam a conteúdos circunscritos que dependem de um conhecimento especializado; antes, abrangem uma diversidade de objetos, questões, problemas próprios do trabalho docente. Nesse sentido, como aponta Henry Giroux (1997), o professor deve tornar o conhecimento escolar relevante para a vida de seus estudantes para que estes aprendam a compreender as possibilidades transformadoras da experiência. Para tanto, deve afirmar a experiência estudantil como parte do encontro pedagógico e fornecer conteúdo curricular e práticas pedagógicas que convirjam para as experiências de vida dos discentes.

Ainda conforme Giroux (1997), é importante que o professor, além de tornar a experiência relevante para os alunos, transforme-a em problemática e crítica questionando-a. Ele sugere que um passo essencial ao professor é assumir o papel de intelectual transformador. Mais que uma pessoa de letras ou um produtor e transmissor de conhecimentos, o intelectual transformador é um mediador e legitimador de idéias e práticas sociais que cumpre uma função eminentemente política. Acrescente-se que conceber o

trabalho do professor como o de um intelectual transformador significa que ele deve desenvolver conhecimentos sobre o ensino capazes de reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social; assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. Nesses termos, Giroux (1997) confirma que estar ciente da realidade que a expansão do ensino impõe se torna fundamental, pois o educador que visa à evolução de seu saber deve ter consciência de que não deve se ater apenas a suprir as necessidades de clientelas discentes específicas nem se esquecer que o bom profissional sempre vai além do que exige sua função.

Essa passagem à condição de intelectual transformador pressupõe que a aprendizagem do professor se oriente pelo desenvolvimento das competências de relacionar, comparar e inferir para interferir no ensino (TARDIF, 2002), ordenando-a segundo outros parâmetros julgados ideais para um melhor aproveitamento do potencial do aluno — que não deve ser tido como tábula rasa. Segundo Contreras (2002, p. 98):

O educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer [...] Estas não são decisões que se possa encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. Todos os educadores devem responder às questões normativas por eles mesmos. [...] Não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria educativa científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa.

Se, como diz esse autor, não se pode fornecer uma teoria que guie a prática docente por completo, então é porque o professor nem sempre sabe por que age de certa maneira, por que suas ações, muitas vezes, têm conseqüências imprevistas, não intencionais; pois as situações vividas trazem surpresas e exigem atitudes imediatas e distintas. Por isso se diz que o professor sabe o que faz até certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo que faz quando o faz. Em grande medida, a prática docente é um enfrentamento de situações problemáticas em que confluem vários fatores e nas quais não se pode apreciar, com clareza, um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas, para as quais se dispõe de tratamento. Assim, o profissional docente necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação, para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória.

Segundo Schön (1992), nesse processo de reflexão na ação, o profissional se torna um pesquisador no contexto da prática e age segundo certos referenciais relativamente estáveis: a) linguagens, meios e repertórios que usa para descrever a realidade e fazer experiências; b) sistemas de apreciação ou valorização de que se vale para identificar situações problemáticas, para avaliação de indagações e diálogos reflexivos; c) sistemas de compreensão geral (*overarching theories*) para significar os fenômenos; d) definição de

papéis pela qual suas tarefas são propostas e por meio da qual fixa seu cenário institucional (CONTRERAS, 2002).

Compreendida como meio de conectar conhecimento e ação, a reflexão no contexto da prática impulsiona o educador a questionamentos, o que passa a apresentá-lo, então, como pesquisador de sua própria prática, transformando-a em objeto de indagação, dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. Ao surgir um questionamento na mente do professor, a inquietação vem e o leva à investigação em busca de respostas para acrescentar mais informações aos saberes sedimentados durante sua história — adquiridos, muitas vezes, com o conhecimento de mundo e aliados ao conhecimento prévio. O fato de indagar, investigar, examinar, verificar, analisar, dentre outras características do pesquisador, impelem o profissional da educação a transpor as fronteiras do próprio saber, mesmo que este, em si, não seja formador em virtude dos sistemas escolares, concebidos como instituições de massa que dispensam a toda a população um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado (TARDIF, 2002).

Contudo, é preciso se atentar ao perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a área da educação: a abstração. Isso porque essas pesquisas com frequência se baseiam nela e desconsideram variáveis simples mas fundamentais, tais como tempo de trabalho, número de discentes, disciplina a ser dada e sua natureza, recursos disponíveis, condicionamentos presentes, saberes dos agentes, controle da administração escolar e outros.

Como se viu, a formação docente compõe um movimento constante, em que a função do educador passa de transmissor de conhecimento para a de intelectual transformador e investigador da prática; nesse processo, ele constrói diretrizes ético-normativas e teórico-práticas conforme suas experiências, sejam acadêmicas, pessoais ou docentes. Segundo Tardif (2002), com o público envolvido no ambiente de trabalho e concomitantemente à construção do saber dos homens, ao trabalho do professor cumpre suprir as necessidades do desenvolvimento cultural do indivíduo e convergir para suas histórias de vida e seus contextos sociais (ELLIOTT, 1998). Mais que isso, cumpre criar ambientes em que o indivíduo possa participar de processos democráticos e desenvolver o pensamento crítico (NÓVOA, 2000).

Tardif (2002) considera que, nesse movimento contínuo, conhecimento¹ e currículo não se dissociam. Disso se deduz que o currículo não deve ser planejado de forma homogênea, e sim adaptado, desenvolvido ou concretizado nas circunstâncias particulares do

¹ Produto de reelaborações sucessivas dos docentes com base na experiência: em parte compartilhado por obra dos intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização; em parte diversificado: produto de diferentes tradições e posições pedagógicas, que supõem formas diferentes de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas (CONTRERAS, 2002).

ensino. Deve considerar as diferenças sociais e culturais de cada contexto, o alunado de cada escola, os recursos materiais e culturais disponíveis para docentes e discentes; em vez de ser, como aponta Nóvoa (2000), um sistema mais ou menos fechado: em que aprender é adquirir conhecimento, o professor é o transmissor desse conhecimento e os objetivos são definidos de modo a não haver hesitação ao se avaliarem os alunos para se atingir o nível especificado de aquisição de competência. Logo, ao professor deve ser dada a liberdade de lhe acrescentar ou retirar itens para suprir a necessidade dos alunos; isto é, para se sobrepor ao que é lhe determinado do ponto de vista curricular. Eis, então, uma das instâncias em que o professor deve ter assegurado um elemento-chave à sua prática: a autonomia.

1.3 Autonomia: condição para o exercício da docência

A autonomia do professor pode ser entendida como condição para transcender(-se), ir além (de si mesmo), pois pressupõe a compreensão das relações entre as partes: o eu e o outro. Delineia-se, assim, um dos âmbitos dessa autonomia: o afetivo-emocional — base do desenvolvimento da sensibilidade moral e do autoconhecimento e movimento necessário à compreensão das relações profissionais e do sentido educativo de crescimento pessoal, que podem ser os mesmos para as pessoas com quem se trabalha, pois entender alguém supõe um processo que implica a forma pela qual se entende a si próprio.

Exercer a autonomia é conscientizar-se das relações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem; é construir relações que não se orientem pela hierarquia nem pela autoridade. No contexto das diferentes concepções do papel de quem ensina, Contreras (2002) vê a autonomia como forma de o professor ser e estar em relação ao mundo onde vive e atua como profissional. Ela remete a problemas tanto políticos quanto educativos e passa pela compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como do que a sociedade a que este pertence lhe exige: responsabilidade e capacidade. Assim, ao lado dessas atribuições, a autonomia caracteriza a profissão docente, visto que educar requer responsabilidade, e não se pode ser responsável se não se for capaz de decidir — seja por impedimentos legais, seja pela falta de capacidade intelectual e moral.

Ainda conforme Contreras (2002), o trabalho docente apresenta três dimensões próprias. Uma consiste das obrigações morais do ensino, que se liga ao âmbito emocional presente em toda relação educativa e se revela no estabelecimento de vínculos que implicam emotividade e relações afetivas: “[...] o cuidado e a preocupação com bem-estar do alunado ou por boas relações com colegas e famílias obedecem a um compromisso com a ética da

profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 77). Daí resulta a profissionalidade docente, que, como obrigação moral autônoma, exige do professor sua consciência e seu envolvimento sobre o sentido do que é desejável do ponto de vista educativo. Com efeito, ensinar é, de fato, uma prática moral e cujo exercício é uma habilidade, também, moral (SACRISTÁN, 1999). Nesse modo de se compreender o ensino segundo uma análise intelectual das situações, a autonomia exige opções e compromissos, assim como experimentação e pensamento sistemáticos associados com a condição aberta do ensino.

Uma segunda dimensão da autonomia deriva da relação de compromisso com a comunidade social, na qual o professor deve realizar suas práticas profissionais de forma compartilhada, e não isoladamente. A educação não é problema da vida privada dos professores; é ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente (CONTRERAS, 2002). Aqui, a profissionalidade pode, então, significar uma análise e um modo de intervir nos problemas sociopolíticos que se impõem ao trabalho de ensinar, e isso justifica afirmar que a obrigação moral do professor e o compromisso com a comunidade requerem competência profissional coerente com ambos. Essa competência é a terceira dimensão da autonomia e “difícilmente pode-se assumir uma obrigação moral ou um compromisso com o significado e as repercussões sociais do ensino se não se dispuser desta competência” (CONTRERAS, 2002, p. 83). Assim, só é possível ter juízos e tomar decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual se extraia reflexões, idéias e experiências que subsidiem a tomada de decisões.

Quando as técnicas são priorizadas na profissão, tem-se o docente técnico, que assume a função de aplicar métodos e alcançar objetivos, e cuja profissionalidade se identifica com a eficiência nessa função. Daí resulta um processo de racionalização² e controle da gestão administrativa peculiar ao trabalho operário cujas características são: a) separação entre concepção e execução no processo produtivo — o trabalhador passa a ser mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) desqualificação como perda de conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção; c) perda de controle, assim como da capacidade de resistência, sobre o próprio trabalho ao se submeter a vontades e decisões do capital (CONTRERAS, 2002).

Entender a autonomia profissional mais especificamente implica aprofundar o entendimento dela como chave para se compreender um problema específico do trabalho

² Segundo Contreras (2002), processos de racionalização se referem àqueles pelos quais a ação se submete ao planejamento prévio, pelo qual se determinam regras e procedimentos lógicos de decisão, bem como as metas que devem ser alcançadas.

educativo e característica essencial ao desenvolvimento das qualidades primordiais da prática educativa. Supostamente, é a formação inicial e permanente do professor que lhe permite acessar métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejo de problemas disciplinares, técnicas de avaliação e outras que especialistas elaboram. E é justamente pela dependência de especialistas que o professor começa a perder sua autonomia como elemento-chave do ofício docente. Também daí decorre o que Contreras (2002) chama de proletarização docente, cuja tese básica aponta que as condições de trabalho e tarefas que os docentes realizam como categoria passaram, ou estão passando, por uma transformação que os aproxima cada vez mais das condições e dos interesses da classe operária.

Se, como quer Contreras (2002), a profissão docente se aproxima da proletarização, e os professores se aproximam da classe operária, então é lícito advogar a autonomia do professor no ensino como necessidade educativa central, que traduz uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e reconstrução, ou concretização, da identidade profissional. Mais que isso, deve-se supor a autonomia como emancipação: processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pela igualdade, justiça e democracia. Isso porque, entendida como processo de emancipação, a autonomia profissional do professor não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais, por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas. Noutros termos,

Trata-se, portanto, de defender uma idéia de autonomia que não signifique a desintegração social, sem que tenhamos de renunciar ao que a autonomia e a democratização social ofereçam como aspiração, e sem que tenhamos de nos oferecer, assim, como reação defensiva, a novos modos de relação social e política que suponham um reconhecimento e um apoio de autonomia, da participação e da criatividade social, simultaneamente à criação de políticas contra a desigualdade social. (CONTRERAS, 2002, p. 269).

Enfim, o êxito das reformas educacionais depende de o professor “sentir” que sua autonomia aumentou; e o sucesso de uma política desse tipo depende, por conseqüência, da forma pela qual a própria instituição escolar e a própria cultura profissional se transformam, adotando processos de autocontrole, em vez de controle externo.

2 LEITURA: PRÁTICA CULTURAL COM FUNÇÃO SOCIAL

Como parte do universo escolar, a figura do professor, também, se vincula aos fins essenciais da educação escolar, sobretudo ao seu conteúdo substancial, sua fonte e sua justificação última: a cultura (FORQUIN, 1993). Se, como afirma esse autor, a educação “realiza” a cultura, pressupõe-se que o professor seja um mediador central dessa realização, sobretudo no ingresso dos alunos no universo da cultura escrita, base das atividades escolares e parte central nas relações sociais.

Como mediador cultural, pressupõe-se que o professor tenha autonomia para escolher os objetos culturais a serem tratados em suas aulas. Dito de outro modo, como mediador da cultura escrita num universo em que diversos meios de comunicação competem com a leitura, é crucial que o professor tenha autonomia para escolher os textos que vão ser objeto de suas aulas, pelos quais introduzirá os alunos no universo da leitura. Não se trata de selecionar apenas textos de forte “legitimidade cultural” — na expressão do historiador Roger Chartier (1999, p. 104) —, mas de

[...] tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas [a leitura de objetos escritos sem legitimidade cultural] para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar.

Nesses termos, a autonomia para selecionar textos não é outra que não a autonomia para transformar a visão de mundo do aluno, assim como seu modo de pensar e sentir.

2.1 Leitura como prática docente e prática do professor

Reconheço a leitura como prática cada dia mais fundamental ao exercício da docência numa sociedade que cada dia exige mais da formação de professores (e de outro profissional que se lance no mercado de trabalho); uma sociedade que lhes exige formação permanente, sobretudo porque respondem pela formação de pessoas em crescimento intelectual. Nesses termos, conforme aponta Anne-Marie Chartier (1999), aos futuros professores caberá orientar leituras. Por isso, fazê-los refletir sobre suas maneiras de ler, sobretudo no contexto da

formação inicial, poderia ajudá-los a definir as estratégias e os percursos de leitura mais adequados para o desenvolvimento de processos de formação de alunos leitores.

Futuros professores devem se preparar para assumir um ensino polivalente, o que aumenta o campo do que devem ler (CHARTIER, A.-M., 1999). “O professor faz parte de um grupo ligado à difusão da cultura.” (ROLLA, 1997, p. 45). Por isso, não se pode negar sua condição de agente que interfere, de forma radical, no processo de formação de leitores. Segundo essa última autora, pais e parentes próximos aparecem como os primeiros mediadores da leitura, mas há uma relação direta entre as condições econômicas e culturais da família e da comunidade onde vivem e a valorização do livro. Assim, a função mediadora do professor se torna importante na medida em que incentiva a ler quem não é estimulado nem tem recursos em casa. Como a formação de leitores passa por muitos caminhos, em grande parte dependentes do padrão de vida familiar, das condições de acesso aos centros culturais, da valorização da arte como forma de lazer e dos mediadores de leitura, o professor deve ter a capacidade de superar barreiras mediante uma predisposição individual (ROLLA, 1997, p. 48).

Como aponta Lílian Lopes Martin da Silva (1998), os estudos sobre leitura no país se avolumaram e diversificaram nos últimos dez anos. No âmbito da educação, esse esforço tem sido, em parte, canalizado para o conhecimento e a reflexão sobre o professor na condição de leitor, dada a posição estratégica que parece ocupar no processo de formação de novos leitores. Essa questão tem atraído a atenção de autores que se empenham em alertar o professor-educador quanto à necessidade da leitura na vida cotidiana, acadêmica e profissional. Para eles, só assim o profissional da educação terá condições de formar alunos, também, leitores.

Silva (1998) afirma que, às reflexões iniciais sobre as incompatibilidades entre ser leitor e ser professor no Brasil por causa do desprestígio social da profissão, do pouco salário, do tempo sacrificado e da inexistência de condições favoráveis à constituição do leitor no professor, somam-se diversas pesquisas que procuram, com base em histórias de vida de docentes, equacionar sua formação como leitores. Aracy Martins Evangelista (1998) levanta uma questão: por que investigar a formação do professor, entre tantos outros formadores de leitores? A pergunta se justifica na medida em que não se pode desconsiderar a influência de sujeitos diversos na formação de leitores: pai, mãe, conhecidos do mesmo grupo e de outros grupos sociais (adultos e crianças), compartilhantes de práticas de leitura que contribuem para a construção de leitores através do uso da literatura oral, de gestos e de atos de leitura, sem objetivos explícitos para que ocorra tal construção.

Parece ser dessa influência que falam Ana Smolka e Mônica Gentil (2004), à luz de Lev Vygotsky (1998), ao dizer que, na internalização de formas de ação na interação entre os

sujeitos, o outro age como mediador. Sem saber e sem querer, alguns sujeitos, com suas práticas de leitura, vão influir na formação de outros. Dizer “como se lê, para que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais” (SMOLKA; GENTIL, 2004, p. 34). Nesse caso, considera-se que a história dos leitores de qualquer idade é marcada por oportunidades de interação com materiais escritos e outros sujeitos (EVANGELISTA, 1998). Ainda segundo essa autora, professores do ensino fundamental, de língua materna e de literatura se consideram — e são considerados — como responsáveis pela função de formar leitores na/pela escola; por isso, tanto no discurso como nas práticas cotidianas escolares se mostram empenhados nessa tarefa. Ao lado de outros profissionais do ensino, sobretudo o professor que exerce função bibliotecária, são sujeitos significativos na formação de leitores-alunos.

Evangelista (1998), todavia, questiona: como têm sido implementadas as práticas de leitura de professores? Que concepções subjazem a práticas cotidianas de leitura escolar? Concepções internalizadas ao longo da formação dos leitores-professores? Essa formação não se dá, também, de maneira implícita — na convivência com práticas sociais e familiares — e explícita — nas práticas escolares e acadêmicas de leitura? Responder a esses questionamentos pressupõe fundamentalmente compreender quem são os professores: o outro pólo da relação na formação de leitores-alunos (EVANGELISTA, 1998). Na condição de leitores, quem são os professores, social e historicamente constituídos, na sua trajetória de formação social, familiar e escolar-acadêmica?

A essas questões se impõe outra: é o professor um não leitor? Atribuir ao professor essa condição parece ser arriscado, afinal, na maioria das vezes, ele vive numa sociedade letrada. Se essa representação é adequada, então ler não faria parte de suas necessidades cotidianas nem seria uma das formas usadas por ele para construir um sentido para a realidade e o estar no mundo; tampouco seria instrumento pelo qual ele buscaria conhecimentos e informações como indivíduo, cidadão ou profissional. A realização de práticas de leitura não lhe possibilitaria uma inserção no mundo da cultura da escrita, em particular da cultura do impresso (CHARTIER, 2000); não lhe possibilitaria desempenhar plenamente seu papel de formador de alunos como leitores e contribuir para inserção bem-sucedida deles no mundo da escrita.

Contudo, a pergunta procede: como provocação e por causa de um debate enviesado sobre a situação em que se encontra a educação fundamental no Brasil. A Luiz Percival Britto (2002), ela incomoda, é quase um disparate, uma agressão. Ser leitor tem sido tomado como qualidade positiva, algo que torna as pessoas mais críticas e conscientes, mais verdadeiras e

cidadãs. Ser não-leitor seria, por sua vez, uma deficiência essencial, quase-mutilação, no mínimo algo de que se deveria envergonhar. No caso do professor, seria uma anomalia.

Segundo esse autor, para ter razão de ser e poder avaliar e distinguir comportamentos intelectuais numa sociedade letrada, o conceito de leitor deve supor mais que conhecer o código escrito ou dominar certos protocolos sociais de base escrita. Ele é sustentado por impressões vagas, conceituações imprecisas, tácitas, as quais se constituem com base em representações de leitura historicamente estabelecidas — como ler numa tela ou em outra situação. Para esse autor, ser leitor é se enlevar com os objetos da cultura e da memória; é se perder em reminiscências. A imagem de leitor resultante de representações supõe não só a capacidade de ler em qualquer nível e o uso dessa capacidade para desempenhar tarefas diversas, relativas ao trabalho, ao consumo ou à vida cotidiana; mas também uma atitude habitual: o leitor será alguém com hábito de ler — hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual, ao tipo superior de entretenimento e reflexão e, acima de tudo, a um comportamento individual. Ler reconforta, instrui, permite o recolhimento e o autoconhecimento. Eis por que a leitura incide mais na atividade em si que nos objetos lidos — como se fosse um verbo intransitivo (BRITTO, 2002).

Também aponta essa representação Antônio Augusto Batista (1998), para quem tomar os professores como não leitores implica pressupor que talvez não sejam leitores, reconhecer a existência dessa representação do docente brasileiro, admitir que os docentes não são, de fato, leitores e que essa ausência de leitura em suas vidas pode ser interpretada como expressão de processos de exclusão cultural ao se terem em vista as relações entre marginalização cultural e leitura. No dizer de Batista (1998), não-leitor é a representação social do professor e da leitura docente com que, em maior ou menor grau, defrontamo-nos hoje.

Quando se trata de denunciar o baixo grau de letramento de docentes, revelado por seus usos da escrita ou por suas práticas de leitura, essa representação se manifesta na imprensa,¹ assim como no discurso das editoras e nos resultados de pesquisas sobre docentes

¹ “O professor não lê.” Anuncia a manchete do jornal *Folha de S. Paulo* de 16 de maio de 1993. A notícia são os resultados de pesquisa conduzida pela Fundação Carlos Chagas sobre o perfil do professor do ensino fundamental. O tom é o de denúncia — de uma situação absurda, escandalosa: “Professores escrevem mal, lêem pouco e culpam os alunos”. Diz o texto ainda que, segundo a pesquisa, em 40% dos questionários respondidos, havia incorreções e frases de compreensão difícil (BATISTA, 1998).

e suas relações com a leitura.² Batista (1998) reconhece que os professores são, de fato, leitores: são reconhecidos assim por porções significativas da população brasileira, vivem numa sociedade que pressiona/é pressionada pelo uso da escrita, exercem ocupação que se organiza em torno da leitura e da escrita. A ele se junta Britto (2002), para quem não cabe afirmar que o professor é um não-leitor, visto que é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. E mais: lê com frequência diferentes tipos de texto.

Todavia, não é possível afirmar que o professor seja um leitor. Para grande parte dos professores, a prática de leitura se limita a um nível mínimo pragmático, no próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos literários é a dos livros infantis e juvenis produzidos para alunos ou de textos selecionados e reproduzidos pelos autores didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro. Profissionalmente, o professor da escola regular de ensino fundamental e médio não tem obrigação ou necessidade de ler mais que produtos próprios da prática escolar, sejam textos literários ou não literários; por outro lado, como cidadão, tem pouco acesso a estes textos, tanto pelos vínculos culturais estabelecidos quanto por sua condição socioeconômica.

Dito isso, mais que especular se é leitor ou não-leitor, melhor seria tentar descrever esse leitor-professor para se compreendê-lo com mais precisão (BATISTA, 1998), assim como compreender suas práticas, a fim de propor uma inversão da classificação de não-leitor, isto é, reconhecer nele um “superleitor”. Afinal, para porções consideráveis da população brasileira, a escola representa a principal possibilidade de acesso à leitura e à escrita; e o professor, o principal responsável pela formação de leitores. Não se espera isso da escola e do professor? Os professores seriam, antes de tudo, leitores “escolares”, mas tenderiam a investir mesmo em suas leituras não diretamente voltadas à escola e à prática docente, às competências e às disposições escolares, adquiridas ou usadas escolarmente.

Por obrigação ou prazer, indicação ou interesse próprio, “literatura de massa” ou “alta literatura”, ler é fundamental. Não só por razões práticas — ampliar vocabulário, conhecimento geral, capacidade de abstração, dentre outras; também por uma razão essencial: desenvolver a capacidade de pensar. A leitura deve suscitar o desejo de mudanças no nível de

² Eles indicam que os professores leriam pouco e com pouca familiaridade impressos voltados ao desenvolvimento de sua formação profissional e que suas leituras para o prazer revelariam distância da cultura tida como legítima, cuja transmissão lhes seria delegada (GATTI, 1999).

conhecimento e instrução; deve suscitar o gostar de ler, querer ler e saber o que escolher para ler.

Acrescente-se que, para se tornar leitora, a pessoa deve tanto ser capaz de ler com certa desenvoltura quanto de incorporar um conjunto de valores e representações que lhe permitam ingressar apropriadamente no universo da leitura. Segundo Angela Kleiman (1989), quando alguém lê e compreende um texto, encontra-se num processo caracterizado pelo uso do conhecimento prévio — ou seja, na leitura o leitor usa o que já sabe, o que aprendeu ao longo da vida. Sua compreensão pode se ampliar à medida que ele lança mão de seu conhecimento de mundo/conhecimento enciclopédico, adquirível formal e informalmente. É bom que se diga que a parte do conhecimento de mundo relevante à leitura deve ser ativada para estar num nível ciente, e não perdida no fundo da memória do leitor. Ativar esse conhecimento é essencial à compreensão, pois é o que o leitor já sabe do assunto que lhe permite inferir para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Evidências experienciais mostram com clareza que o que se lembra mais tarde, pós-leitura, são inferências feitas na leitura. Como a leitura é prática criativa, pode produzir outros sentidos singulares e não redutíveis às intenções de quem escreve (CHARTIER, R., 1999). Por ser forma de conhecimento e inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura, ela requer do leitor uma procura, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daquilo que é relevante à compreensão do texto.

Se o que a leitura deve promover nas pessoas são entraves centrais à formação do leitor, são também momentos em que a participação do professor é crucial: a ele cabe mediar o desejo de transformações do aluno ao lhe transmitir a idéia de que ler dá prazer e poderá contribuir para desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais: incentivo para que o ser humano continue a ler por iniciativa própria (BLOOM, 2001). Isso requer que o professor se embase nas suas leituras para orientar futuros leitores. Portanto, seu papel como educador parece ser mais o de criar oportunidades para que o aluno desenvolva esse processo cognitivo desencadeado pela leitura.

Essas oportunidades vão depender do conhecimento de técnicas de leitura, criatividade e leituras; sem elas, é provável que o docente não consiga motivar o discente a reconhecer que o ato de ler não sugere passividade nem solidão; na leitura, leitor e autor dialogam — “[...] o leitor é uma figura para quem se conta em segredo os acontecimentos

da trama” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 20) —, interagem-se, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados: se a leitura é prática cultural, é também ato social.

Ao professor cabe ainda se conscientizar do que significa ler e orientar o aluno quanto ao significado e a importância da leitura; ressaltar sempre o porquê de ler. É necessário ainda que aponte, em sala, os diferentes tipos de literatura; que se mostre leitor, mesmo sabendo-o ser em pequena escala, mas demonstrando ao aluno empolgação pelas suas leituras, comentando suas experiências com livros ou outros suportes para o texto. Dessa forma, ele pode motivá-lo a se tornar, também, um leitor.

2.2 Práticas culturais e práticas de leitura de estudantes-professoras

Ao refletir sobre as práticas de leitura de professores das séries iniciais da educação básica, verifiquei que os possíveis enfoques eram muitos. Por isso, delimito o tema, direcionando meus questionamentos à leitura que fazem da revista *Nova Escola* (NE). Convém esclarecer, a delimitação não é questão pacífica:

O problema da definição ou escolha dos contornos não se resolve de uma vez por todas. O plano elaborado pelo pesquisador não é fixo e imutável como nas investigações estatísticas e experimentais; durante a pesquisa, as idéias mudam, as perspectivas se modificam... e os contornos do caso, conseqüentemente, transformam-se. No curso do trabalho, de fato, os dados que vamos recolhendo se coagulam não somente ao redor das problemáticas já presentes no plano do pesquisador, mas também ao redor de questões novas, inesperadas, que surgem do próprio caso e que se entrelaçam com as previstas, ou as substituem: podem ser novas associações que o pesquisador percebe, lados que os “atores” do caso evidenciam, aspectos que se impõem do lado de fora. Nesta abordagem, pois, é muito importante que o pesquisador não se prenda rigidamente ao plano estabelecido, mas que seja livre para modificar suas idéias, para deixar de lado alguns aspectos e examinar outros que se revelam mais importantes na situação real ou que são mais importantes para quem opera no sistema. (RABITTI, 1999, p. 31).

Para desenvolver a pesquisa, procurei me embasar nos apontamentos teóricos de Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994), que elucidam a investigação qualitativa, escolhida para o presente estudo. Como dizem esses autores, a pesquisa qualitativa é descritiva, e nela os dados são recolhidos em forma de palavras e/ou imagens, além de incluírem transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Investigadores que optam pela abordagem qualitativa — no dizer Bogdan e Biklen (1994) — interessam-se mais pelo processo que pelos resultados ou produtos;

freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto (divorciar o ato, a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado), vitalizado em importância pelos pesquisadores, que procuram observar como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas. Estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação para perceber aquilo que estes experimentam, o modo como interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social onde vivem.

2.3 Contexto e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa objetivou investigar comportamentos culturais e sociais de professoras atuantes no ensino básico de escolas públicas e privadas da cidade de Araguari,³ no Triângulo Mineiro (MG), que hoje buscam formação universitária — freqüentando o curso Normal Superior da UNIPAC⁴ — a fim de se aprimorarem para o ensino nas séries iniciais do fundamental, pois o grau de escolaridade delas se referia ao ensino médio com formação pedagógica.

Iniciei minha pesquisa, convidando as alunas a responderem um questionário cujo objetivo era conhecê-las melhor a fim de, então, selecionar cinco para serem entrevistadas. Responder a esse questionário pressupôs que as alunas quisessem participar da pesquisa e trabalhassem em instituições públicas diferentes. Apresentaram-se, como voluntárias dispostas a responder ao questionário, 49 alunas. Em reunião com elas, apresentei a pesquisa e pedi que respondessem, sinceramente, a todas as perguntas do questionário; mas de modo a não quebrar normas da ética relativa à investigação: o consentimento informado e a proteção

³ Um alvará de 1816 é o primeiro registro sobre a região onde está Araguari, desbravada por Bartolomeu Bueno da Silva. No início do século XIX, o major do Córrego Fundo e comissário de sesmarias da região (Triângulo Mineiro) Antônio Resende Costa demarcou as sesmarias do Serrote e da Pedra Preta — início do município de Araguari — e um terreno entre uma e outra, doado à Igreja como patrimônio da freguesia que ali se estabeleceu, invocada pelo Senhor Bom Jesus da Cana Verde do Brejo Alegre ou Ventania. A Freguesia do Brejo Alegre foi criada pela lei provincial 1.847 (2, abr./1840), e sua evolução e seu desenvolvimento urbano foram lentos, naturais e sistemáticos. Passou à categoria de “Villa” em 31 de março de 1884. Em 5 de agosto de 1888, o projeto do deputado padre Lafayette de Godoy que pretendia elevar a vila à categoria de cidade tornou-se a lei 3.591, sancionada dia 28 daquele mês, pelo barão de Camargos. Hoje a população da cidade supera 100 mil habitantes. A economia gira em torno da pecuária — desde o início a principal atividade — e agricultura; mas tem potencial turístico promissor (cachoeiras naturais, grutas, áreas de mata virgem e reservas ecológicas) (ARAGUARI, 1988).

⁴ Criada em Barbacena (MG), em 1966, com as faculdades de Filosofia e Ciências Econômicas, a UNIPAC foi credenciada no Ministério da Educação (MEC) em março de 1997, com prerrogativas legais de universidade conforme a LDB em vigência, e está hoje em mais de 160 municípios de Minas. Seu nome homenageia o presidente interino da República, presidente do Estado de Minas, da Assembléia Nacional Constituinte de 1953 e fundador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Em Araguari, a UNIPAC foi instalada em abril de 2001, quando incorporou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araguari. Com corpo docente de 100 professores e discente de quase 2,5 mil alunos, a UNIPAC oferece hoje cursos de graduação nas ciências humanas, biomédicas e exatas.

dos sujeitos humanos contra qualquer espécie de dano. Noutros termos, o investigador deve seguir princípios éticos como proteger a identidade dos sujeitos e não revelar a terceiros as informações obtidas, para que não sejam empregadas de forma política ou pessoal (BOGDAN; BIKLEN, 1994) — com o que concordo. As respostas ao questionário, convertidas em linguagem estatística, apresento a seguir.

Dentre casadas (67,3%), solteiras, viúvas e divorciadas, com idade entre 20 e acima de 50 anos (TAB. 1 e 2), 73,5% têm filhos (TAB. 3) e se esforçam para educar outros nos próprios limites e dentro do que as instituições onde trabalham lhes proporcionam.

TABELA 1
Idade

IDADE	PROPORÇÃO (%)
20 a 29 anos	18,4
30 a 39 anos	44,9
40 a 49 anos	24,5
Acima de 50	4,0
Não respondeu	8,2
Total	100

TABELA 2
Estado civil

ESTADO CIVIL	PROPORÇÃO (%)
Casada	67,3
Solteira	20,4
Viúva	4,1
Divorciada	6,1
Não respondeu	2,1
Total	100

TABELA 3
Filhos

FILHOS	PROPORÇÃO (%)
Sim	73,5
Não	26,5
Total	100

TABELA 4
Formação acadêmica

FORMAÇÃO ACADÊMICA	PROPORÇÃO (%)
Superior incompleto	87,7
Superior completo	6,1
Especialização	4,1
Mestrado incompleto	2,1
Não respondeu	—
Total	100

TABELA 5
Nível de atuação

NÍVEL DE ENSINO	PROPORÇÃO (%)
1 ^a à 4 ^a	59,2
5 ^a à 8 ^a	—
Médio	—
Educação infantil	36,7
Não respondeu	4,1
Total	100

Como mostra a Tabela 4, das entrevistadas, 87,7% não concluíram o ensino superior. Esse percentual significativo de ausência da academia poderia ser justificado pelo fato de o curso Normal — que substituíra o ensino médio — habilitar professoras e professoras para atuarem, sobretudo, no ensino fundamental. Essa possibilidade se torna mais plausível caso se considere que 59,2% atuam nas séries iniciais desse nível de ensino e 36,7%, na educação infantil (TAB. 5). Talvez resida na falta de formação profissional a origem de problemas relativos à lida com leitura e escrita, assim como a motivação para procurarem um curso — também Normal, mas superior — a fim de melhorar seu desempenho profissional.

Em escolas municipais, elas representam 73,5% (TAB. 6), seguidas daquelas que trabalham na rede privada, 24,4% — número relativamente baixo encontrado e que pode ser explicado pela exigência maior, das escolas particulares, de profissionais mais bem qualificados.

Conforme o vínculo a que se submetem essas professoras, sobretudo as da rede pública — que somam 75,6%, entre município e estado (TAB. 6) —, elas têm menos possibilidade de se dedicar a outra atividade remunerada, pois 85,7% (TAB. 7) declaram não trabalhar noutro local. Além disso, desempenham funções domésticas na família e têm uma jornada de trabalho significativa — como afirmam muitas entrevistadas, entre 30 e 40 horas (26,5%) e 20 e 24 horas (69,3%) de trabalho semanais (TAB. 8). Mais de 40 horas, trabalham 2,1%.

TABELA 6

Instituições onde atuam

ESCOLA	PROPORÇÃO (%)
Municipal	73,5
Estadual	2,1
Privada	24,4
Não respondeu	—
Total	100

TABELA 7

Outra atividade profissional exercida

OUTRO EMPREGO	PROPORÇÃO (%)
Sim	12,2
Não	85,7
Não respondeu	2,1
Total	100

TABELA 8

Jornada semanal de trabalho

HORAS/SEMANA	PROPORÇÃO (%)
20 a 24 horas/semana	69,3
30 a 40 horas/semana	26,5
Acima de 40 horas /semana	2,1
Não respondeu	2,1
Total	100

Embora seja visível a baixa remuneração que 85,7% das 49 professoras participantes recebem por seus serviços (entre dois e quatro salários mínimos), 4,1% recebem entre cinco e sete salários mínimos, e 8,1%, menos de dois (TAB. 9). Pode-se observar (TAB. 10) que são fiéis à área da educação: a soma dos percentuais de quem trabalha há mais de 10 e até 30 anos resulta em número significativo (34,7%), superior ao de quem está na área do ensino há quase cinco anos (34,6%) e ao de quem está incluído em 11 meses, como iniciantes.

TABELA 9

Renda individual mensal

RENDA	PROPORÇÃO (%)
Menos de dois salários	8,1
Entre dois e quatro salários	85,7
Entre cinco e sete salários	4,1
Não respondeu	2,1
Total	100

TABELA 10
Experiência de magistério

TEMPO DE TRABALHO	PROPORÇÃO (%)
1 a 11 meses	2,1
1,0 a 5,0 anos	34,6
5,1 a 10,0 anos	26,5
10,1 a 15,0 anos	10,2
15,1 a 20,0 anos	16,3
20,1 a 30,0 anos	8,2
Não respondeu	2,1
Total	100

Verifica-se, também, que, mesmo sendo baixa a remuneração das professoras entrevistadas, seus salários contribuem para a manutenção da família, pois 71,4% alegam participar da complementação da renda familiar, e 18,4%, que o salário recebido é a fonte de subsistência principal (TAB. 11).

Quanto ao uso do livro didático como apoio às atividades desenvolvidas em sala de aula (TAB. 12), a maioria (53,1%) respondeu afirmativamente. Ao mesmo tempo, é preocupante o percentual das que não responderam à pergunta (34,7%), número superior ao das que afirmaram não empregá-lo (12,2%). Hipoteticamente, pode-se supor que 46,9% das 49 professoras não usam o livro didático, o que leva a reflexões sobre a forma como esses alunos chegam à quinta série, por exemplo: com, pelo menos, quatro anos sob os cuidados de uma professora cuja principal característica é a de babá — escola paternalista. As conseqüências são catastróficas.

TABELA 11
Contribuição do salário para a renda familiar

POSIÇÃO DA RENDA INDIVIDUAL NA FAMÍLIA	PROPORÇÃO (%)
Única renda da família	4,1
Principal fonte de renda na família	18,4
Renda complementar da família	71,4
Não respondeu	6,1
Total	100

TABELA 12
Uso do livro didático

LIVRO DIDÁTICO	PROPORÇÃO (%)
Sim	53,1
Não	12,2
Não respondeu	34,7
Total	100

TABELA 13
**Outras atividades desenvolvidas
 que não as do livro didático**

ATIVIDADES EXTRAS	PROPORÇÃO (%)
Sim	65,3
Não	18,4
Não respondeu	16,3
Total	100

Quando foi perguntado às entrevistadas se, por conta própria, desenvolviam outras atividades que não as propostas pelo livro didático (TAB. 13), 65,3% responderam afirmativamente, em especial as trazidas pela revista *Nova Escola*, como projetos ou estudos de textos, e acrescentaram ter apoio e sugestões da escola sempre que precisam.

2.4 Práticas culturais das estudantes-professoras

Os dados sobre a relação dos docentes com a cultura adquirem especial relevância, pois trazem à tona dimensões da vida social cuja consideração pode alargar a compreensão da educação e do papel dos educadores na sociedade. A prática educativa pode estar voltada não apenas ao trabalho, mas também à formação da pessoa no sentido mais amplo, o que inclui o estético e o ético, entre outras dimensões da vida. Desse modo, além das análises sobre o consumo cultural dos professores, mais recentemente tem-se percebido a importância de se conhecer suas preferências e atividades culturais. Isso porque, se a escola é concebida como centro de formação, é esperado que as atividades ligadas à cultura, como música, literatura, teatro, cinema, entre outras, sejam partes importantes do processo educativo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO, 2004).

Ainda nesse contexto, cabe observar que alguns tipos de programas que costumam ter grande audiência, como novelas e minisséries, não são incluídos pelas professoras entre seus favoritos. Isso não significa que elas não os assistam, e sim que não os consideram especialmente interessantes para constar, por exemplo, numa pesquisa. A preferência por noticiários e documentários (TAB. 14) talvez indique desejo de se manterem informadas, o que, de alguma maneira, pode contribuir para um melhor desempenho de suas atividades profissionais.

TABELA 14
Programas de televisão preferidos

PROGRAMAS	PROPORÇÃO (%)
<i>Jornal Nacional</i>	16,3
Filmes	10,2
<i>Fantástico</i>	4,1
Novelas	10,2
Telejornais	4,1
<i>Jornal da Globo</i>	4,1
<i>Programa do Jô</i>	8,2
<i>Globo Repórter</i>	16,3
Não assiste à TV	10,2
Não respondeu	16,3
Total	100

As professoras entrevistadas assistem à tevê com freqüência, ao corroborarem a preferência por telejornais como *Jornal Nacional* 16,3%, proporção idêntica à do *Globo Repórter* — ambos da Rede Globo de Televisão —, seguidos por filmes e novelas: 10,2% para cada um — número correspondente ao das que não assistem à televisão e menor que o das que não responderam: 16,3%. Revistas eletrônicas — como a rede Globo se refere a programas como *Fantástico*, documentários ou noticiários — obtiveram percentuais insignificantes, o que poderia ser justificado por serem exibidos em dias como o domingo e à noite ou por serem transmitidos ao público no fim de noite ou ainda muito cedo (pela manhã), embora o *Programa do Jô* apareça como terceiro mais indicado (8,2%) e seja exibido nas primeiras horas do dia.

Assistir a programas de TV denota uma atividade, em geral, do ambiente doméstico; talvez por isso o cinema, por exemplo, apresente proporções inferiores, pois todas as entrevistadas indicaram, pelo menos, um programa de tevê a que assistem (TAB. 14), mas menos da metade delas (46,5%; TAB. 15) vai ao cinema esporadicamente, e 53% disseram que nunca vão. Visto que há dois cinemas em Araguari, esse dado toma proporções mais significativas.

No caso de visitas a exposições de arte e a museus, 63,3% nunca o fazem, e 16,3% não responderam — o que pode indicar que, também, não freqüentam exposições de arte e museus; as idas ao teatro não acontecem entre 85,7%, e 6,1% não responderam à questão. Com isso, percebe-se que freqüentar eventos culturais citados não é rotina para essas professoras; além disso, a maioria não assiste a espetáculos de dança (75,5%). Eis por que se pode usar o termo frágil para se referir a uma professora entrevistada e pesquisada que se mostrou presa ao pouco que sabe e habituada a “tomar conta das crianças”, em vez de ensinar, muitas vezes presa à religiosidade — que a proíbe de assistir a um programa de tevê — ou ao marido — que acha romântico estar

casado com a “professorinha”. Esses são fatores fundamentais para que ela mesma feche os próprios caminhos e se acomode, acreditando fazer o melhor que pode pela educação.

Esses dados surpreendem. Ainda que essas professoras estejam em contato com o ambiente escolar, que muitas vezes lhes exige a participação em eventos culturais, aparentemente se pode considerar como pequeno o significado da frequência apresentada, pois cinemas, teatros e espaços culturais não são encontrados em todas as localidades, como o próprio IBGE (apud UNESCO, 2004) destaca. Contudo, como essa constatação não se aplica a Araguari, espaço desta pesquisa, isso fragiliza ainda mais essa professora focalizada pela pesquisa. Os gêneros de filmes da Tabela 16 foram mostrados às professoras, e a elas se pediu que escolhessem o que apreciavam. Como se observa, os românticos aparecem com maior percentual de preferência: 24,5%, seguidos dos que fazem rir (16,3%) e dos de ficção (12,2%). Os outros foram pouco citados, e 6,1% delas não responderam. Também foi solicitado a elas que indicassem os gêneros musicais preferidos (TAB. 17): a música sertaneja teve 26,5% da preferência total, o que justificaria os 30,6% delas (TAB. 15) que freqüentam shows ao vivo desse gênero quando podem.

TABELA 15
**Proporção de professoras do ensino básico
segundo freqüência em eventos culturais**

TIPO DE EVENTO	PROPORÇÃO (%)		
	Sim	Não	Não respondeu
Cinema	46,9	53,1	—
Teatro	8,2	85,7	6,1
Shows ao vivo	30,6	59,2	10,2
Exposições de artes e museus	20,4	63,3	16,3
Espetáculos de dança	16,3	75,5	8,2

TABELA 16
Gêneros de filmes mais apreciados

GÊNEROS	PROPORÇÃO (%)
Policia	8,2
Ficção	12,2
Comédia	16,3
Terror	8,2
Romance	24,5
Desenho animado	4,1
Aventura	10,2
Drama	10,2
Outros	—
Não respondeu	6,1
Total	100

TABELA 17
Gêneros de música preferidos

GÊNEROS	PROPORÇÃO (%)
MPB	18,4
Axé	4,1
Forró	6,1
Rock	6,1
Pagode	6,1
Samba	8,2
Sertaneja	26,5
Romântica	20,4
Outros	4,1
Não respondeu	—
Total	100

TABELA 18
Hábitos de leitura

GÊNEROS	PROPORÇÃO (%)		
	Sim	Não	Não respondeu
Jornais	85,7	10,2	4,1
Livros em geral	89,8	6,1	4,1
Livros relativos à profissão	69,4	14,3	16,3
Revistas	83,7	12,2	4,1

TABELA 19
Frequência com que lêem

LEITURAS	PROPORÇÃO (%)				
	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Esporadicamente	Não respondeu
Jornais	20,4	28,6	—	36,7	14,3
Livros em geral	20,4	8,2	—	55,1	16,3
Revistas	2,1	28,5	30,6	24,5	14,3

2.5 Estudantes-professoras e suas leituras

As professoras foram questionadas, também, quanto às leituras feitas por elas, e, conforme os dados da Tabela 18, observa-se a preferência por livros sobre assuntos variados (89,8%), sobretudo os de auto-ajuda, seguidos por: jornais (85,7%), revistas (83,6%) e livros relativos à profissão (69,4%). Sobre esse gênero de texto, chama a atenção o fato de 14,3% afirmarem que não o lêem e 16,3% não responderem à questão. Entretanto, 53% afirmaram que lêem a *Nova Escola*, revista especializada em educação (TAB. 21).

De início, os dados são significativos até que se observe a Tabela 19 e se constate que a maioria delas (36,7%) lê jornais esporadicamente, dada a importância do veículo como meio de informação; 28,6% lêem semanalmente; 20,4%, diariamente; e 14,3% se negaram a

responder. Livros em geral, da mesma forma: 55,1% os lêem de vez em quando, e 16,3% não responderam; só as revistas obtêm a dianteira com relação à frequência de leitura: 30,6% mensalmente; 28,5% semanalmente e 14,3% sem respostas.

Foi solicitado às professoras entrevistadas que indicassem o jornal (TAB. 20) que preferiam ler para se informar. Dentre os citados, é elevado o número das que se atêm à leitura de jornais locais: 59,1% para o *Diário de Araguari*, e 6,2% para outros da mesma cidade. Esse fato preocupa porque os enfoques jornalísticos não entrosam o leitor araguarino com as demais partes do mundo. Isso se torna fundamentalmente importante quando um aluno pergunta sobre algum acontecimento da atualidade e a professora não consegue responder. Ao se observar, também, que 10,2% delas optam por “Qualquer um”, comprova-se a falta de hábito e capacidade de escolha de uma leitura de qualidade que um jornal de projeção propicia — ainda mais pelos 12,2% que preferiram não responder à questão. Os números 59,1% + 6,2% + 10,2% + 12,2% somam 87,7% das professoras pesquisadas que não têm hábito de ler um jornal de grandes tiragens (TAB. 20).

Sobre as leituras que as professoras destacaram (TAB. 21), vale observar a menor proporção entre a preferência pela revista *Veja* (14,3%) — semanário de caráter informativo, adequado a qualquer profissional, sobretudo para o de ensino e para estudantes em fase de concursos ou vestibulares — e as que não quiseram responder (16,3%), além do significativo percentual que apresenta a revista *Nova Escola* como a mais lida: 55,1%.

TABELA 20
Preferência entre jornais

JORNAIS LIDOS	PROPORÇÃO (%)
<i>Diário de Araguari</i>	59,2
Outros locais	6,1
<i>Folha de S. Paulo</i>	6,1
<i>O globo</i>	4,1
Qualquer um	10,2
<i>Correio Brasiliense</i>	2,1
Não respondeu	12,2
Total	100

TABELA 21
Gêneros de revistas cuja leitura é preferida

GÊNERO	PROPORÇÃO (%)
<i>Veja</i>	14,3
<i>Época</i>	4,1
<i>Nova Escola</i>	55,1
<i>Caras</i>	6,1
<i>Nova</i>	4,1
Não respondeu	16,3
Total	100

3 PRÁTICAS DE LEITURA DE CINCO ESTUDANTES-PROFESSORAS DE ARAGUARI (MG)

Após rever e analisar os dados obtidos por meio do questionário, selecionei, dentre as 49 estudantes-professoras que responderam ao questionário, aquelas que fossem leitoras da revista *Nova Escola* — 29. Como pretendia entrevistar apenas cinco, optei por essa seleção, dessa vez considerando o quesito “outras leituras de livros e/ou revistas”. Ainda assim, o número continuou alto — 26 delas praticavam também outras leituras; em razão disso, apliquei outro critério: atuar na escola pública, que resultou em 22 estudantes-professoras.

Como a pesquisa se propôs a investigar as práticas de leitura de professoras da educação básica, mais especificamente as das séries iniciais, selecionei, dentre as 22, as 14 que atuam nesse nível de ensino. O passo seguinte foi verificar a frequência de leituras de jornal e literatura, quando cheguei a 10 estudantes-professoras.

Enfim, parti para o quesito mais tempo de trabalho, quando obtive as cinco participantes que desejava entrevistar para continuar minha pesquisa. Uma vez selecionadas, enviei-lhes convite para participarem de uma reunião, onde informei local, data e finalidade: dar explicações sobre a pesquisa e combinar as entrevistas a serem feitas com elas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), ao iniciar um estudo qualitativo, os investigadores procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam recolhendo dados, para então revê-los e explorá-los; organizam e distribuem seu tempo; escolhem as pessoas que vão entrevistar e quais são aspectos a serem aprofundados. Segui esses passos com atenção.

Para realizar as entrevistas e as transcrições, cuidei de tratar com respeito os sujeitos, de modo a obter cooperação para a investigação. Procurei ser: clara ao negociar a autorização para fazer meu estudo e autêntica na exposição de meus objetivos. Ao me preparar para as entrevistas, recorri a Bogdan e Biklen (1994), que mencionam a discrição que o investigador deve ter para evitar comentários sobre conversas que tiver com pessoas investigadas. Esses autores recomendam cuidado para que o material coletado fique em sigilo; para diminuir riscos, sugerem o uso de nomes falsos sobre quem se escreve a fim de se preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Em resumo, com referência à entrevista, entendi que deveria respeitar o contexto cultural do grupo investigado, saber me situar no contexto estudado, não recortar a fala dos entrevistados segundo critérios arbitrários e exteriores; além

de conscientizá-los de que a entrevista seria gravada em áudio e que, talvez, faria algumas anotações.

As entrevistas me permitiram conhecer um pouco mais os sujeitos da pesquisa: das cinco estudantes-professoras alunas matriculadas no curso Normal Superior da Universidade Antonio Carlos (UNIPAC) de Araguari (MG) — quatro cursam o quinto período; uma, o sexto. Exceto Júlia,¹ todas são casadas e mães: Cíntia (39 anos) tem dois filhos, assim como Maria (42 anos); Vera (36) tem um filho, e Lúcia (41) tem um filho e duas filhas. Lecionam no ensino fundamental (primeira à quarta série), com tempo de experiência docente variado: 7 anos (Júlia); 13 anos (Vera); 18 anos (Cíntia); 22 anos (Lúcia); 23 anos (Maria) e cursaram o ensino médio em Araguari. Exceto Lúcia, que atua nas redes privada e estadual, com jornada atual de trabalho de 20 horas por semana, as demais estudantes-professoras atuam como efetivas na rede municipal de Araguari, com jornada de trabalho correspondente a 20 horas semanais. O salário delas varia de dois a quatro salários mínimos. Para todas, o salário que recebem como professoras é renda complementar à renda familiar.

O resultado das entrevistas entra em cena a seguir, para oferecer parâmetro de comparação entre informações coletadas no questionário e aquelas obtidas nos contatos pessoais, isto é, comparação entre certas “verdades” sugeridas pelos números e aquelas sugeridas pelas palavras. As tabelas mostram que são pessoas cuja maioria é casada, trabalha (de 20 a 24 horas semanais) e estuda — características que se podem resumir assim: pessoas que lêem esporadicamente.

As tabelas mostram, também, que se pode tomar a atitude das estudantes-professoras relativa à leitura como positiva, favorável. Determinadas práticas culturais deixam entrever pessoas bem familiarizadas com certas funções da leitura, como informatividade — preferência por programas como *Jornal Nacional* e revistas como *Nova Escola* — e entretenimento — preferência por ir ao cinema, por filmes do gênero romance (isto é, narrativa, forma de contar história, criar cenários e personagens, tramas e intrigas, ações e desfechos: elementos próprios do romance-livro, da leitura da palavra impressa, do manuseio de páginas). Parece não haver dúvida: são leitoras.

“Esse resultado satisfatório, entretanto, deve ser relativizado.” (CHARTIER, A.-M., 1999, p. 89). Se são leitoras de fato as estudantes-professoras, que proveito tiram de suas leituras? De que forma a leitura interfere em favor da prática pedagógica delas? Em que

¹ Os nomes usados aqui para as estudantes-professoras são fictícios, a fim de lhes preservar a identidade.

medida as habilita a tornar seu aluno leitor, “[...] esse sujeito dotado de reações, desejos e vontades, a quem cabe seduzir e convencer” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 17)?

O historiador francês Roger Chartier (1999, p. 77) postula: a leitura “[...] é sempre apropriação, invenção, produção de significados”; mas é também “[...] uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos” (CHARTIER; CAVALLO, 2002, p. 6). Disso se depreende: os modos de ler, as tradições de leitura e as comunidades de leitores se distinguem; e mais: os que podem ler um texto não o lêem da mesma forma. Por isso, considerar a leitura significa considerar, também, os modos de uso, compreensão e apropriação dos textos lidos. Nessa ótica, a seguir busco nas palavras das cinco estudantes-professoras aqui abordadas elementos que me permitam, então, compreender com mais precisão suas práticas de leitura e suas práticas pedagógicas.

3.1 O lar como espaço do ler

Todas as cinco estudantes-professoras afirmaram que gostam muito de ler. Cíntia, na adolescência, preferia ler “romances, histórias de amor”; depois que começou a lecionar, passou a se interessar por textos informativos de jornais, revistas e artigos sobre educação. Assim como Cíntia, as demais afirmaram ter interesse por leituras relativas à atuação profissional, além de se interessarem por outros gêneros de leitura: Maria aprecia leituras sobre comportamentos e sobre turismo; Vera gosta de poesias; Júlia, assim como Cíntia, aprecia romances.

De imediato, destaca-se nas preferências a leitura de poemas e romances — leitura de fruição,² estímulo à imaginação. Nesse sentido, se é lamentável — como quer Harold Bloom (2001) — que a leitura de caráter profissional raramente dê oportunidade de se resgatar o prazer que essa atividade traz(ia) na juventude, quando o tempo livre não é tão escasso, não se pode dizer que as estudantes-professoras, mesmo tendo incluído a leitura de textos sobre o universo da profissão delas no seu rol de leituras, tenham perdido esse prazer, pois ainda conservam o gosto por textos que, a princípio, provocam prazer; textos, que fazem o leitor conhecer mais, não só o outro; também a si mesmo.

² “Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consciência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.” (BARTHES, 1993, p. 22). Nesse caso, o leitor — fruidor — assimila o que o texto tem de experiência humana e se identifica com ela. A palavra escrita abre uma porta entre o universo do leitor e o do autor, cujo encontro faz o leitor repensar conceitos, idéias e valores; contestar alguns, reafirmar outros, perder alguns, ganhar outros.

As preferências revelam outro dado curioso: a presença de textos de jornal (veículo para a informação, a notícia; o relato *imparcial*) e do romance³ (veículo para a narrativa, conflituosa) como objetos de leitura. Um e outro são suportes modernos do texto que fazem diminuir a troca de experiências e desaparecer a arte da narrativa oral — e com ela a sabedoria.

Uma das causas deste fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético, sofreu transformações que antes não julgaríamos possíveis. (BENJAMIN, 1998, p. 16).

Nesse caso, a preponderância da palavra impressa nas preferências das estudantes-professoras seria um indicativo de que buscam esse conselho e essa sabedoria de que fala Benjamin, também, na voz da experiência, porém uma voz que se materializa na palavra escrita? E quem daria esse conselho? Uma resposta aqui seria prematura. Melhor conhecer um pouco mais suas práticas de leitura.

Num primeiro momento, Cíntia afirma não ter tido da família incentivo direto à leitura: “Minha mãe, meus pais, incentivavam a gente a estudar, mas a ler, não!”. Porém, logo rememora fatos de sua infância e adolescência que a fazem rever essa primeira opinião:

Minha mãe gostava muito de ler revista de fotonovela. Meu pai, muito ignorante, não deixava que ela lesse, brigava com ela, não sei se era ciúme ou não. Então, ela lia dentro do guarda-roupa e, quando escutava os passos do meu pai, escondia as revistas embaixo dos cobertores.

Cíntia ainda relata que a mãe a incumbia de buscar revistas e livros da coleção *Sabrina* na casa de uma amiga, o que deveria fazer sem que o pai soubesse. Na opinião da estudante-professora, esse clima de proibição talvez tenha despertado seu interesse pela leitura: “O proibido sempre chama a atenção da gente, não é?”. Curiosamente, o pai não a proibia de ler romances — prática iniciada na quinta série: “Aí, comecei a ler sempre, sempre, sempre. Sempre trocando livros. Eu tenho um livro que ganhei de presente e já li umas dez vezes. Ele se chama *Pássaros feridos* [...] acho que foi o melhor presente que já ganhei”.

Recentemente, o incentivo à leitura partiu tanto do marido — professor de Matemática — como dos filhos, que também lêem muito. Em outras palavras, Cíntia considera que em sua família há um incentivo mútuo à leitura:

³ “No século XVIII, o romance não era considerado uma forma de arte respeitável, mas no primeiro quartel do século XIX seu prestígio se consolidou. Passou a ser expressão literária clássica da sociedade burguesa triunfante. Nos primeiros anos do século XIX, raramente um romance tinha tiragem de mais de mil ou 1.500 cópias. Na década de 1840, as edições com cinco mil cópias eram já mais comuns, enquanto na década de 1870 as edições mais baratas de Júlio Verne alcançaram tiragens de 30 mil cópias.” (LYONS, 2002, p. 166).

Não é só ele [o marido], não, meus filhos também, precisa ver como lêem. Eu acho que nós conseguimos incentivá-los. Eles lêem demais. Eles vão à biblioteca, pegam livros. Lá em casa tem uma estante onde não tem mais onde colocar livros e revistas. De vez em quando eu quero jogar alguma coisa fora, e eles brigam comigo: “esse não, esse não!”. É muito bom!

Os ambientes familiares de leitura de Cíntia (com pai e mãe; com marido e filhos) deixam entrever situações distintas: repressão num; incentivo noutra. Eis aí um convite para se entender um pouco a formação histórica da figura da leitora. Isso se justifica na medida em que retomar pesquisas históricas sobre leitores e práticas de leituras pode

[...] deixar um pouco mais patente a idéia de que a prática da leitura e o convívio com os livros aguçam a percepção e a compreensão dos fenômenos da realidade. Mais do que isso “ler é retomar a reflexão de outrem como matéria prima para o trabalho de nossa própria reflexão”; e essa retomada, além de sensibilizar as nossas retinas para as vertentes e os desdobramentos do real, alimenta a dúvida e instaura a vontade de comunicação, de expressão daquilo que foi descoberto e/ou formulado através da reflexão. A leitura é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir socialmente no qual o sujeito interpreta e compreende as múltiplas expressões registradas pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 1994, p. 39–40).

Mais que isso, a atitude de ler às escondidas “dentro do guarda-roupa” pode ser lida como uma metáfora da condição a que a mulher era submetida: o enclausuramento doméstico.

No dizer de Guglielmo Cavallo (2002, p. 83–84), a figura da leitora surge no império romano, à época do imperador Augusto (63 a. C.–14 d. C). Ela é parte de uma nova leva de leitores que lêem “[...] por prazer, por hábito ou pelo prestígio da leitura. [...] um novo público formado por pessoas que cultivam os gestos de leitura”.

A leitora ressurgiria depois. Segundo Martyn Lyons (2002), a produção massiva de ficção popular barata na segunda metade do século XIX integrou novos leitores aos públicos nacionais consumidores de livros e contribuiu para unificá-los e homogeneizá-los. As mulheres eram parte substancial desse crescente público leitor de romances. Acrescente-se — ainda conforme esse autor — que uma indústria vigorosa de revistas para mulheres se consolidou. Por tradição, o papel da leitora era guardar os bons costumes, a tradição e o ritual familiar. “A imagem tradicional da mulher que lia tendia a ser a de uma leitora com motivação religiosa e voltada para a família, bastante afastada das preocupações centrais da vida pública.” (LYONS, 2002, p. 169).

Embora não fossem as únicas consumidoras de romances, as mulheres eram vistas pelos editores como consumidor em potencial; por isso eram alvos centrais da ficção romântica e popular. Conforme Lyons (2002), essa feminização do público leitor de

romances tendia a confirmar preconceitos e concepções dominantes quanto ao papel da mulher e de sua inteligência. Diz esse autor:

Romances eram tidos como adequados para mulheres por serem elas vistas como criaturas em que prevalecia a imaginação, com capacidade intelectual limitada, frívolas e emotivas. O romance era a antítese da literatura prática e instrutiva. Exige pouco do leitor e sua única razão de ser era divertir as pessoas com tempo sobrando. Acima de tudo, o romance pertencia ao domínio da imaginação. Os jornais, com reportagens sobre eventos públicos, pertenciam geralmente ao domínio masculino; os romances, que tratavam da vida interior, eram parte da esfera privada, à qual eram relegadas as mulheres burguesas do século XIX. (LYONS, 2002, p. 171–72).

Como afirma Lyons (2002), isso representava certo perigo ao marido; afinal, o romance poderia excitar paixões e exaltar a imaginação femininas; assim como incentivar expectativas românticas aparentemente pouco razoáveis e sugerir idéias eróticas que ameaçassem a castidade e a boa ordem. A presença e participação das mulheres se fariam notar “[...] a partir do surgimento da imprensa e do fortalecimento da escola, o que lhe conferiu a condição de sujeito diferenciado, marcado pela identidade de gênero” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 232).

Dito isso, se o fato de a mãe de Cíntia ler às escondidas no armário pode ser lido como metáfora da restrição outrora imposta à mulher, a presença do romance *Pássaros feridos*⁴ entre os favoritos dessa estudante-professora, também, pode ser lida como metáfora, porém da mudança nas condições de vida da mulher. Noutros termos, se a mãe de Cíntia — leitora de fotonovelas — era reprimida pelo marido, a Cíntia mãe — leitora do romance *Pássaros feridos* — tem apoio dos filhos e do marido.

Com efeito, a personagem central desse romance, criada à sombra de oito irmãos e cumprindo, às vezes, o papel de mãe e esposa, não se ajusta ao papel, por tradição, atribuído às mulheres, pois abandona o marido negligente e engravida de um padre — mais velho que ela. É uma mulher determinada a obter o que quer. De certa forma, a personagem reflete a realidade extraficcional de então. No dizer de Karen Walker (2006), nos anos de 1970, quando esse livro foi escrito e publicado, o movimento pelos direitos da mulher estava no auge; a luta se ligava ao “[...] engajamento da mulher num universo produtivo [...] —, descartando alguns comportamentos [...] tradicionais que revelavam a ociosidade, a inferioridade e, principalmente, o despreparo para a vida” (CAVALCANTI, 2004, p. 171).

⁴ A primeira edição de *Pássaros feridos* (de Colleen McCullough) — cujos direitos autorais foram negociados por US\$ 1,9 milhão — foi publicada em 1977, quando mais de 590 mil exemplares foram vendidos. Ao longo dos anos, o romance se consolidaria como *best-seller*: o número de exemplares vendidos chegou a mais de dez milhões. Além disso, em 1983, foi adaptado para tevê, numa minissérie de grande projeção (WALKER, 2006).

3.2 A escola como espaço de leitura

Diferentemente de Cíntia e Maria, Júlia vê sua iniciação escolar como o que a fez desenvolver o gosto pela leitura: “desde criança que eu sou apaixonada [...] pela leitura; [...] lembro com muito carinho da minha primeira série, primeiro ano em que estive na escola; lembro da minha primeira professora”. Essa fala incita uma reflexão sobre a educação infantil e o ensino da leitura a crianças, ou seja, sobre as condições de aprendizagem da leitura — diversas conforme a época, a sociedades e a circunstância. Se as condições a que Júlia foi exposta em sua aprendizagem a fizeram desenvolver uma paixão pela leitura, isso não significa que todos os aprendizes contemporâneos dela tiveram condições idênticas.

Segundo Cavallo (2002, p. 79), em geral a aprendizagem da leitura se realiza no âmbito familiar, em estudos com professores particulares ou na escola pública. Por exemplo, as crianças do império romano aprendiam, primeiramente, “[...] ‘as formas e os nomes das letras’ em ordem alfabética”; depois, a escrevê-las. Aprender a ler, separadamente da aprendizagem da escrita, era estágio posterior, de modo que “[...] havia certamente indivíduos com pouco grau de escolaridade, capazes de escrever, mas não de ler” (CAVALLO, 2002, p. 79). Assim como as mulheres, as crianças foram outro público leitor que cresceu no século XIX. Nesse caso, “[...] graças à expansão da educação primária na Europa” (LYONS, 2002, p. 176). Todavia, conforme aponta esse autor, só após as reformas educacionais na Inglaterra (1870) e na França (1880) a instrução primária se universalizou de alguma forma.

Em escolas cujos professores recebiam treinamentos superficiais e podiam atribuir a seus melhores alunos a condição de monitores, os quais assumiam a aplicação de tarefas e a disciplina de 10 a 20 alunos, os principiantes na aprendizagem da leitura:

Começavam a ler e a escrever em uma bandeja com areia antes de passar às lousas. Para evitar o gasto com livros, as crianças aprendiam a ler com cartões. Em grandes grupos, mandava-se que cantassem as sílabas, palavras e frases como se fossem poesia, de acordo com a lembrança de um estudante. As crianças gastavam horas copiando letras e palavras para aperfeiçoar a caligrafia. Os professores eram especialmente bem treinados em sintaxe e etimologia. Nunca se solicitava às crianças que redigissem qualquer coisa original. Como aprendiam a reconhecer as palavras, uma a uma, nos cartões, o aprendizado da leitura acontecia sem que jamais tivessem tocado em um livro. Nas aulas de leitura, insistia-se na memorização mecânica de alguns textos — os mesmos que os inspetores mais usariam para desenvolver a capacidade de ler das crianças. (LYONS, 2002, p. 179).

Como se pode depreender, ler pressupunha paciência severa e repetição sem fim. E mais, nessas escolas até a aritmética era ensinada em contexto religioso. Isso porque “o ensino da

leitura para os jovens tinha de ser compatível com a ortodoxia religiosa e o permanente esforço de inculcar a subordinação social” (LYONS, 2002, 179).

Para suprir a demanda de leitura desse público, uma indústria da literatura infantil floresceu na primeira metade do século XIX — mas, uma literatura “[...] rigorosamente didática” (LYONS, 2002, 181). Segundo esse autor, as necessidades de leitura do público infantil eram reconhecidas apenas para se impor um código moral estritamente convencional. Aos alunos mais novos, contos de fada de tom moralista, assim como os contos dos irmãos Grimm; aos mais velhos, revistas com romances de Júlio Verne.

Nesse sentido, fosse a estudante-professora Vera uma criança leitora da primeira metade do século XIX, é provável que saciaria sua vontade de ler revistas com romances. Isso porque, segundo ela, o que a incentivou a ler e a fez tomar gosto pela leitura foram as revistas que sua professora do primário levava para a sala de aula; ela não diz que revistas eram. Contudo, afirma que “gostava muito de ler *Sabrina*, adorava! Quando eu era pequena, moça, eu lia muito *Sabrina*. Eu gostava... eu viajava naquelas leituras”.

Como enfatiza seu interesse pelas revistas — pelo que a motiva a ler: “eu gosto muito de leitura informativa, gosto de notícias”⁵ —, fosse ela uma leitora na segunda metade do século XIX, talvez se veria frustrada quanto a saciar seus interesses de leitura. Isso porque, segundo Lyons (2002, p. 173), “[...] Quando pessoas dos dois sexos estavam juntas numa mesma situação de leitura, a mulher ficava freqüentemente na posição de tutelada com relação ao homem”. Em algumas famílias católicas, a leitura de jornais era vetada às mulheres. Era o homem quem o lia em voz alta — tarefa que, por vezes, sinalizava “[...] superioridade e correspondia ao dever de selecionar ou de censurar as matérias inadequadas” (LYONS, 2002, p. 175). Enquanto os homens supostamente liam no jornal notícias sobre política e esporte, as mulheres ficavam com as seções dedicadas aos seriados de ficção; logo, presume-se que o espaço do jornal era dividido por temas que seguiam expectativas baseadas no sexo dos leitores (LYONS, 2002).

Tais expectativas orientaram, também, a quebra do texto nas revistas femininas com a inserção de anúncios ilustrados. Com essa estratégia de diagramação — adotada só no século XX —, as revistas passavam a oferecer “[...] uma leitura fragmentada, mais sintonizada com o ritmo de trabalho cheio de interrupções da moderna dona-de-casa” (LYONS, 2002, p. 171); essa diagramação se traduzia em páginas cuja composição gráfica era mais dinâmica que a da página de um romance — linear, monótona. Mais que isso, ela deixa entrever o

⁵ Não por acaso, a informação — a notícia — tem na revista um suporte comum. Ao usar a idéia de suporte para o texto, isto é, a materialidade do texto, apóio-me em R. Chartier e Cavallo (2002).

embrião do que se constituiria como uma linguagem do jornalismo impresso, conscientemente concebida para construir seu leitor (EVANGELISTA, 1998).

Embora afirme sua preferência pela revista, isto é, por notícias, Vera diz que gosta “[...] de alguns livros” e adora romances. Mas não foi capaz de citar o nome de nenhum livro nem de autor, exceto do poeta Vinicius de Moraes. Essa “falta de memória” para nomes — normal para muitas pessoas — adquire certo relevo aqui, pois converge para uma questão central apontada por A.-M. Chartier (1999), em artigo sobre a leitura de futuros professores e professoras alunos do Instituto Universitário de Formação de Mestres (Normal Superior), na França. Segundo essa autora, quando questionados sobre suas práticas de leitura, os entrevistados selecionaram certas leituras e se esqueceram de outras: “[...] certos livros lidos não ficaram na memória nem o título nem o autor” (CHARTIER, A.-M, 1999, p. 90). Tem-se uma prática de leitura fragmentada, que mistura leitura de livros e leituras mais breves, artigos de jornais e revistas. Como resultado, o agrupamento das informações proporcionadas por esse conjunto desigual de leituras não ajuda quem lê a entender seus percursos de leitura; a sensação é que as informações encontradas e retidas não podem ser classificadas nem repertoriadas para se tornarem úteis (CHARTIER, A.-M, 1999).

Entendo que a diversidade de assuntos e meios talvez dificulte a organização das informações de modo que formem uma cadeia que conduza ao conhecimento. Nesse caso, a estudante professora Lúcia, que tem na profissão o motivo de seu interesse pela leitura, talvez contrarie, com sua leitura, o que diz A.-M. Chartier (1999). Isso porque ela prefere ler apenas sobre educação; seus esforços de leitura se voltam a textos que tenha sua área de atuação profissional como assunto.

Eu sempre procuro aquilo da minha área; eu nunca me interesso por outra coisa, engraçado, né? Mas é aquilo que está mais em contato comigo; eu estou mais em contato com a educação, então eu prefiro ler artigos sobre isso. [...] Olha, tudo que faz em relação à educação, tanto em revistas, jornais, internet, eu gosto de ler. Todos os dias, eu entro na internet para ler.

A.-M. Chartier (1999, p. 92) afirma: “cada um persiste espontaneamente no setor que lhe é conhecido: são os licenciados em ciências humanas os que mais lêem obras gerais e os psicólogos os que mais lêem sobre psicologia”; por associação, professores são os que mais lêem sobre educação. Como se vê, a leitura passa a ser prática profissional, dever de ofício, fonte de atualização necessária à profissão; e só raramente lazer ou fonte de prazer. A leitura informativa vem primeiro. Por consequência, a leitura literária de Lúcia tem fins didáticos: “Agora, tem, assim, outros livros... literários que tem que ler *pra avaliar para os meus* alunos poderem ler”.

Com efeito, “a leitura do professor [...] é pré-requisito da leitura do aluno” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 28) — embora a interpretação deste não deva ser atrelada à daquele. Quando se trata de literatura, a experiência de leitura e o senso crítico do professor não são substituíveis pelo aparato metodológico — por mais aperfeiçoado e atualizado que seja. Assim, caso queira proporcionar aos alunos vias eficazes de fruir e conhecer obras literárias, o professor precisa ter uma leitura prévia e compreensiva dessas obras (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Ler um texto literário significa conhecer novas relações — sociais, pessoais etc. —, transformar-se. Aparentemente, a literatura destrói o real ao expressar um mundo criado pela palavra; mas ao fazê-lo ela rompe com a estereotipia de um mundo real insensibilizado pela linguagem do cotidiano, como a dos noticiários (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997). Assim, se os textos informativos enfocam fatos particulares, o texto literário abarca todo o real, pois representa o particular, atingindo uma significação mais ampla. Nesses termos, “[...] seguramente um bom leitor de textos literários, em especial, de poesia, essa espécie de *bastardinha* na escola, será um excelente leitor de textos sérios: os informativos, os científicos” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 26). Assim, parece razoável supor que o professor comprometido com uma educação transformadora pode encontrar no material literário recursos mais favoráveis ao cumprimento de seus objetivos.

Caso se entenda o hábito como algo que mobiliza as emoções da pessoa e inspira prazer — por isso exige repetição contínua renovada —, é pelo hábito da leitura literária que se pode chegar ao prazer do texto. “Neste caso, vale a pena investir na formação do leitor, o que significa incentivá-lo ao hábito, de modo a multiplicar a experiência literária. O papel da escola é decisivo neste processo.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 19).

Como já dito, a formação escolar tem um crivo cultural; logo, como a literatura é uma forma de comunicação que compõe o âmbito maior da cultura — a produção de significados — e se relaciona com outros objetos culturais, a leitura literária deve ser parte da formação escolar do leitor. Todavia, essa formação não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático; nem deve ser impositiva e meramente formal (BORDINI; AGUIAR, 1993). Assim, impõe-se um questionamento: pode a educação escolar do leitor encarar a literatura como atividade produtora de sentidos mais amplos? Isso porque, como apontam Helena Brandão e Guaraciaba Micheletti (1997), a escola está claramente a serviço da sociedade capitalista — voltada à tecnologia e ao acúmulo de bens — e privilegia a linguagem conceitual — a informação — e a praticidade. Noutros termos, “[...] ler histórias, no 1º grau, se reduz a adestrar-se na decodificação do código, a perceber seqüências, ações, espaços, em

suma, a extrair do texto apenas elementos de sua camada superficial, informativa” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 25).

Ao associarem o aprendizado da leitura com o universo educacional — escola como espaço que estimula; docência como incentivo —, as estudantes-professoras Júlia, Vera e Lúcia deixam entrever em suas palavras os fortes vínculos entre a mulher e a educação, isto é, o papel dela na formação educacional das pessoas. Afinal, como dizem Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999), o magistério sela a entrada das mulheres no mundo da leitura.

Segundo essas autoras, as discussões sobre a educação das mulheres são contemporâneas do surgimento da escola como ela é conhecida hoje. Assim, se a escola surge para instruir e prover conhecimento às crianças burguesas — isto é, para adestrá-las à vida na sociedade que seus pais constroem —, convém:

[...] preparar a mulher para assumir as funções domésticas de que a nova camada emergente carece, destacando-se entre estas a educação das crianças [pois] [...] a formação dos quadros que a sociedade burguesa está construindo não depende apenas da escola: como precisa consolidar também as noções de lar e família, apela para a mulher, a quem prepara para novas tarefas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 237).

O currículo dessa educação feminina incluiria estudos sobre religião, história, economia doméstica, trabalhos manuais e prenda de salão. O intuito era prepará-las para enfrentar os encargos do lar e da vida em sociedade.

No Brasil até o século XIX, a situação da mulher em relação à cultura escrita, pelo menos na aparência, era precária. Cronistas estrangeiros⁶ que estiveram no país nesse século falam da falta de instrução das mulheres brasileiras, isto é, falam de um universo de leitura bastante restrito a elas. Porém, um universo coerente com a sociedade em que elas viviam. “Iletrada na maioria dos casos, a mulher brasileira faz parte de um mundo para o qual o livro, a leitura e alta cultura não parecem ter maior significado.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999). Esse panorama começa a mudar na década de 1870, quando se intensificam as campanhas pró-educação das mulheres. O impulso à mudança vem do enriquecimento proporcionado pela exportação de café, que favorece a “[...] emergência de segmentos urbanos, o fortalecimento da classe média e a modificação dos setores dirigentes” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 261). A fisionomia política, econômica e cultural do país — tida como conservadora e ultrapassada — não satisfaz por completo os novos grupos, que querem mudar esse panorama: civilizar e modernizar a nação; adaptá-la às inovações tecnológicas, aos novos costumes e ao progresso — próprios do fim de século europeu.

⁶ Ver Lajolo e Zilberman (1999).

Consolidar esse projeto pressupunha extinguir elementos arcaicos enraizados na sociedade e remanescentes da vida colonial, a exemplo da reclusão das mulheres. Parte desse projeto era educar mulheres e crianças. Contudo, a educação daquelas pretendia mais que tirá-las da reclusão: formar mulheres podia significar, também, “[...] capacitar contingentes de professoras à disposição de um mercado de trabalho que precisava expandir-se” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 262). Como educadora dos filhos, a mulher poderia, também, ser mestra de todos: estender para fora do lar a tarefa a ela atribuída. O papel formador dado à mulher foi se tornando literal, a ponto de se “[...] colar à identidade feminina uma vocação *natural* para as lides do magistério” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 262). Resolviam-se, assim, problemas distintos: justificava-se na prática a necessidade de educar a mulher e supria-se a necessidade de mão-de-obra para o magistério. Mais que isso, idealizava-se a professora ao se chamá-la de mãe:

[...] lecionando, ela continuava fiel à sua natureza maternal. Negava-se o elemento profissional da docência, porque a sala de aula convertia-se num segundo lar [...] uma vez que [lecionar] não se apresentava como trabalho, e sim como extensão das funções domésticas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 262).

O magistério feminino não escandalizava a sociedade patriarcal e machista brasileira. Permanecia intocada e idealizada a associação mulher–esposa–mãe, mesmo quando ela estava fora trabalhando. Portanto, esse esforço para emancipar as mulheres pela educação não foge à dominação dela pela sociedade burguesa. “A mulher pode, agora, receber instrução e trabalhar, mas seu universo ainda é o da família, da casa e do marido, ao qual cabe dedicar-se.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 263).

3.3 Ler para informar-se, atualizar-se (quando sobra tempo)

Cíntia diz que lê porque a leitura é uma forma de entretenimento e de “[...] renovar a nossa prática, o nosso trabalho, a nossa forma de pensar, porque a leitura ajuda muito a mudar o nosso pensamento, a abrir nossos horizontes”. Maria afirma que lê porque gosta e para aprender: “[...] busco aprender na minha prática também”; como gosta de meditar, ela busca na leitura, também, a meditação, “[...] muita reflexão, eu gosto demais desse tipo de coisa, então busco pra isso também; pra relaxar”. Lúcia diz que lê porque “[...] o professor que não lê não tem como chegar ao objetivo dele. Ele tem que ler pra ele saber [...] o que está sendo mudado... o professor tem que ler pra estar a par de tudo que está acontecendo dentro da educação”. Também Júlia diz que lê porque a leitura é importante para o educador; mas não só: ela reconhece a importância da leitura para o ser humano, “[...] no sentido de nos fazer crescer a cada dia mais, na reflexão, na vivência com o outro”.

Essas falas não deixam dúvida: leitura é parte indissociável do ofício do professor. E se o professor que não lê deixa de “cumprir seus objetivos”, é porque, como atividade social,

[...] a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças — mais ainda naquelas que foram alfabetizadas abruptamente através de métodos puramente formais e analíticos — o prazer e a magia da palavra na obra literária. Aos demais professores, porque eles são o modelo de leitor do grupo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático. (KLEIMAN, 1999, p. 98).

Como dizem essas estudantes-professoras, a leitura serve a outros fins que não a docência: mudar o pensamento e abrir horizontes; fazer refletir e relaxar; fazer o ser humano crescer na reflexão e convivência. Com efeito, acredito que a leitura — seja qual for — pode proporcionar isso ao leitor. Contudo, a leitura literária parece traduzir mais esses fins. Se leitura da literatura e da poesia pode ser atividade de lazer, prazer e relaxamento — porque a literatura tem seu fim em si mesma, isto é, funciona como jogo em torno da linguagem, das idéias e das formas, sem se subordinar a um objetivo prático imediato (BORDINI; AGUIAR, 1993) —, também pode ser lida como algo que supre as fantasias, ativa o intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Isso porque a linguagem literária tira dos processos histórico-político-sociais que ela representa uma visão típica da existência humana: mais que o fato sobre o qual se escreve, importam “[...] as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identifica com outros homens de tempos e lugares diversos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 14). Ao ler o texto literário, o leitor toma o mundo criado e representado por palavras — as virtudes e vicissitudes das personagens — como possibilidade para si. O mundo representado acaba por lhe fornecer um universo muito mais carregado de informações, porque o faz participar ativamente da construção dessas informações. Com isso, força o leitor a reexaminar sua visão da realidade concreta (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Com efeito, as estudantes-professoras que apontaram outros fins para suas leituras que não a prática pedagógica — Cíntia e Júlia — são aquelas que incluem romances e poesia em suas preferências de leitura. Embora Maria reconheça a leitura como forma de aprender, meditar e relaxar, ela não menciona formas literárias entre suas preferências, talvez porque não encare a literatura como algo que integra diversos prazeres, dentre os quais o conhecer (aprender) e o bem-estar interior (meditar, relaxar).

A fala das estudantes-professoras referente ao tempo despendido na leitura reitera: se o universo da leitura se expandiu no mundo ocidental após o século XIX — graças à

alfabetização de grandes contingentes de pessoas, inclusive as mulheres —, a exigüidade de tempo livre para ler não ficou atrás. Escrevendo na segunda metade do século XIX, o filósofo Arthur Schopenhauer ilustra essa assertiva ao dizer que “seria bom comprar livros se pudéssemos comprar também o tempo para lê-los” (1993, p. 296).

Cíntia afirma ler sempre que tem tempo na semana; porém, não lê nos fins de semana: “porque eu não tenho tempo”; na escola, lê durante o recreio; na faculdade, nos intervalos entre as aulas; dedica-se mais à leitura nas férias. Maria costuma ler mais aos sábados e domingos; no caso de leituras sobre educação, ela faz à medida que precisa. Lúcia diz ler todos os dias, pois se interessa por tudo que é divulgado sobre a educação “[...] em revistas, jornais, internet. [...] Todos os dias eu entro na internet para ler!”. Júlia vê como importante a leitura diária, por isso afirma que lê todos os dias, mas diferentemente de Lúcia, sua leitura inclui textos de “[...] livros, revistas diferentes, principalmente quando um título me chama muito a atenção”.

Em parte, a situação das estudantes-professoras converge para o relato de Lyons (2002, p. 174) de que estudiosos de história oral, a fim de saber dos hábitos de leitura femininos antes de 1914, entrevistaram mulheres da classe operária cuja resposta mais freqüente, “[...] ao recordarem as leituras de sua vida, consistia em lamentar que nunca tinham tido tempo para ler”. Em primeiro lugar, os afazeres domésticos. Admitir que liam era como confessar que negligenciavam suas responsabilidades familiares de mulher ao reservarem tempo para ler; a leitura parecia ser incompatível com a imagem idealizada da boa dona-de-casa. Com efeito, uma olhada rápida no perfil dessas estudantes-professoras mostrará que todas têm carga horária de trabalho de 20 horas-aula semanais, às quais se acrescenta o tempo gasto em atividades docentes extraclasse, tais como planejamento e elaboração de plano de aula. E mais: se nem todas são esposas (Júlia é solteira), todas são mães. Dito isso, é compreensível que a leitura ocupe só as “brechas do tempo” livre no dia-a-dia dessas professoras, esposas e mães.

Todavia, esse pouco tempo de dedicação parece não se coadunar com a condição delas de professoras que afirmam apreciar a leitura e cuja prática pedagógica — supõe-se — inclui formar leitoras e leitores. Entendo que a atividade de leitura tem papel central no ofício do professor: não há como conceber uma sem a outra; a aprendizagem escolar é aprendizagem de uma cultura escrita que, para se concretizar, tem na leitura atividade central; mais que especificidades de uma ou outra disciplina, são atividades de linguagem essenciais ao desenvolvimento das pessoas em sociedades tecnológicas, nas quais a inserção bem-sucedida do indivíduo depende significativamente da sua escolaridade. Por isso,

As práticas sociais de uso da língua escrita deveriam estar fornecendo o elemento central na definição do trabalho escolar, sob pena de os objetivos e a especificidade da instituição no desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos não serem atingidos. (KLEIMAN, 1999, p. 26).

Logo, pressupõe-se que o professor reserve tempo para ler no seu dia-a-dia, ao menos o material que subsidia suas aulas como o livro didático.

3.4 Ler é informar-se; informar-se é conhecer

A leitura é muito importante ao exercício da profissão. A fala das estudantes-professoras a seguir não deixa dúvida. Cíntia acha fundamental; mas reconhece: há professores que não vêm a leitura assim:

[...] conheço professor que não lê um jornal. [...]. não assiste a um jornal de televisão, e quando os alunos comentam alguma notícia não sabe do que estão falando. [...] Acho desrespeito ao aluno; o professor tem obrigação de se informar, de estar sempre buscando coisas novas.

Também Maria reconhece a importância da leitura para o professor como possibilidade de atualização, assim como forma de ampliar conhecimentos. “O professor que busca aprender, busca [também] se informar, se atualizar, ele tem que ler [...] sem leitura, [...] como o professor vai se atualizar, como que ele vai buscar conhecimento?”. Nessa ótica, Vera considera a leitura “importantíssima” para o professor porque traz conhecimento e atualização: “[...] quanto mais a gente lê, mais a gente aprende; mais a gente fica por dentro do que está acontecendo”. Lúcia sintetiza esse ponto de vista: para ela, a leitura é importante para o professor porque pode melhorar a prática docente em sala de aula; Júlia o amplia: para ela, a leitura é importante para o professor porque o faz crescer como pessoa; e se o professor cresce, de certa forma fará “[...] o outro crescer com a leitura”.

A princípio, a importância da leitura para o professor se desdobra em duas vertentes na fala das estudantes-professoras: é importante porque permite ao professor se informar — disso se depreende a idéia de que se atualizar é conhecer, aprender; e é importante para o crescimento pessoal. A primeira vertente merece reflexão.

Em certo sentido, a relação entre leitura e informação (notícia, atualização) se justifica porque se espera que o professor seja alguém bem informado, ciente dos fatos e, mais que isso, capaz de vinculá-los com atividades pedagógicas em sala de aula. Por exemplo, a leitura de jornais e revistas pode se traduzir em atividades cujo mote ou cujos recursos didáticos provenham dos textos veiculados e lidos. São meios para se obter informação que

veiculam não só textos noticiosos; também textos do gênero literário (crônica) e publicitário (anúncios, classificados), cartas e outros.

Contudo, a reportagem — a notícia e seu aprofundamento — pode ser bastante útil como objeto de leitura. No dizer de Kleiman (1999), ela permite engajar o aluno em diversas práticas sociais de leitura, conforme a perspectiva das diferentes disciplinas; a reportagem emprega diversos recursos num esforço de tornar o texto o mais didático possível: fotos, reprodução de documentos, tabelas, gráficos, dentre outros. Nesses termos:

Se a reportagem é um bom exemplo da utilização de múltiplos códigos e múltiplas formas de apresentação dos textos, intercalando, com a finalidade de atrair o leitor, tabelas, mapas e imagens no tratamento da matéria, então ela pode vir a ser um recurso importante, para trazer, para a aula, práticas de leitura de formas específicas de apresentação das informações. (KLEIMAN, 1999, p. 101–02).

A relação entre informação e conhecimento também se justifica, pois,

Na linguagem comum, o conceito de informação está sempre ligado ao significado e é usado como sinônimo de mensagem, notícia, fatos e idéias que são adquiridos e passados adiante como conhecimento. O homem procura manter-se informado sobre a vida política do país e do mundo, sobre os progressos da ciência, pelo simples prazer de saber. (MACHADO, 2003, p. 17).

Todavia, essa noção parece não convergir para a concepção de conhecimento, por exemplo, em Jean Piaget (1979). Para esse teórico, o conhecimento não reside no *sujeito-organismo* (leitor) nem no *objeto-meio* (informação); antes, resulta das interações contínuas de ambos: da análise, da associação, da comparação, do contraste, dentre outros. Disso se deduz: a aquisição do conhecimento resulta mais da estruturação das interações entre sujeito (leitor) e objeto (informação) — mediadas pela inteligência —, e menos do acúmulo de dados e fatos.

Também Jorge Larrosa Bondía (2002) distingue informação de conhecimento, isto é, distingue a noção de experiência da busca incessante por informação. O saber da experiência é diferente de saber coisas, de estar informado. Por isso, ele vê no excesso de informação e opinião, assim como na falta de tempo, elementos que atrofiam e definham a experiência na sociedade moderna. No dizer desse autor, “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade em que a experiência é impossível” (BONDÍA, 2002, p. 155). Cada vez se difunde mais a idéia de que é preciso estar constantemente informado sobre tudo; e mais: é preciso ter opinião formada sobre os temas acerca dos quais se buscam informações. “[...] a informação, converteu-se em um imperativo” (BONDÍA, 2002, p. 155).

3.5 À guisa de síntese

Consideradas até aqui, as práticas de leituras das estudantes-professoras entrevistadas para o desenvolvimento desta pesquisa permitem delinear um quadro-síntese. Como se viu, a experiência de leitora delas e os objetos escritos com que se envolveram ao longo dessa experiência permitem fazer alguns apontamentos históricos sobre a relação das mulheres com a leitura, isto é, sobre a transição de leitora de fotonovela reprimida pelo marido ciumento a leitora-autora de *best-seller* — personificadas aqui na mãe da estudante-professora Cíntia e na autora do romance *Pássaros feridos*. Nessa experiência de leitura, também se pode ler o papel da mulher na difusão da leitura ao se reconhecer sua vinculação com o magistério — isto é, aquilo que assegurou de vez a posição dela no universo da leitura. Essa vinculação culminaria no reconhecimento da mulher como ser mais apto ao magistério; noutros termos, a condição de professora nata colaria na identidade da mulher.

Os objetos escritos que leram são claramente produtos da indústria cultural.⁷ No dizer de Bárbara Freitag (1989, p. 57–60), esse produto visa “[...] entorpecer e cegar os homens da moderna sociedade de massa, ocupar e preencher o espaço vazio deixado para o lazer, para que não percebam a irracionalidade e a injustiça do sistema capitalista”. Sua função é seduzir as massas para o consumo por meio de diversos recursos visuais, com efeitos especiais, publicidade e uma linguagem de sedução e convencimento. Essa ideologia reforça estereótipos, bem como preconceitos de cor e classe social, e assim contribui para deformar a percepção da realidade; mais que isso, cumpre a função de unir a todos num só pensamento. Porém, como afirma Renato Ortiz (1994), ela o faz integrando as pessoas verticalmente, isto é, da perspectiva da “alta cultura”, impondo uma dominação e promovendo a padronização através de produtos culturais, com base na difusão de mudanças sociais que buscam estender “[...] as fronteiras da racionalidade capitalista para a sociedade como um todo” (ORTIZ, 1994, p. 48–49). Nesse sentido, ao endereçar seu discurso à *professora* na

⁷ *Fotonovela*. Narrativa em forma de revista que alia texto e fotografia, a fotonovela é tida como subgênero literário. É de origem italiana; começou nos anos de 1940 e se popularizou com base em intrigas sentimentais e personagens sem grandes desdobramentos psicológicos e estereotipadas. Problemas afetivos e sociais, busca pelo sucesso profissional, justiça social, ascensão social, marginalidade compõem os temas, voltados a um público mais feminino e culturalmente pouco exigente, de pouca formação e baixo poder econômico. As revistas objetivam transmitir princípios e valores éticos, morais e sociais coerentes com a ideologia dominante (HABERT, 1974). *Best-seller*. Palavra do inglês que literalmente significa o mais vendável. Na maioria das vezes, *best-seller* não é sinônimo de qualidade, pois recorre a uma articulação de elementos narrativos que concorrem para o êxito comercial. No dizer de Fábio Lucas, “o *best-seller* contém soluções narrativas e conteudísticas que atraem o grande público e auxiliam a vendagem. A própria publicidade, quer a externa, nos anúncios diretos ou indiretos, quer a interna, nas orelhas do livro, na quarta capa ou nos resumos dos catálogos, cuida de dar ênfase às virtudes míticas da obra. Promete um entretenimento ou uma excitação da mente, acompanhada de uma solução. O ideal do *best-seller* será o mundo não problemático e o fim feliz” (LUCAS, 1987, p. 22).

carta-editorial da primeira edição da revista *Nova Escola*, parece-me que o editor da revista — Victor Civita — reforça a noção impressa na identidade feminina de que a mulher é um ser mais apto ao magistério.

Ainda se depreende da experiência de leitura das entrevistadas certa fragmentação nos objetos escritos lidos. Como consequência, as informações encontradas e retidas não podem ser classificadas nem repertoriadas para se tornarem úteis. A isso se acrescenta a tendência à leitura de textos informativos sobre o universo da educação escolar, como se a leitura fosse dever de ofício para atualização necessária à profissão, e a leitura de textos literários fosse apenas procedimento didático. Com efeito, nota-se que essas estudantes-professoras são, antes de tudo, leitoras escolares: suas práticas de leitura tendem à escola e à prática docente; suas preocupações de leitura se vinculam a conteúdos necessários ao exercício da atividade pedagógica.

A experiência de leitura das entrevistadas mostra pessoas que afirmam gostar de ler, mas que não têm tempo específico para atividades de leitura, por mais cientes que estejam do lugar dela na atividade docente, isto é, de que não se concebe uma sem a outra, que a aprendizagem da leitura é condição para o desenvolvimento da educação escolar, por isso está na essência da ação docente. Acrescente-se que, visto serem professoras do ensino fundamental — quando o contato com as letras começa e se desdobra —, não se nota na fala delas um projeto de leitura nem o compromisso sólido com o ato de ler que a introdução de aprendizagens no mundo da leitura requer para serem bem-sucedidos na vida escolar.

Posto isso, o perfil que se delineia é o de um leitor pouco convicto de sua condição, pois foge à convicção de leitor que a função do professor requer. Portanto, não causa espanto saber que a importância da leitura para essas estudantes-professoras resida, sobretudo, na aquisição de informações, isto é, na atualização pela notícia que jornais e revistas, impressos e televisivos, veiculam. Também não espanta a noção patente na fala delas de que estar bem informado é ter conhecimento.

Talvez essa impressão de falta de convicção se desfaça ao se considerarem as práticas de leitura em contexto da sala de aula, isto é, ao se considerar como aproveitam suas leituras na prática pedagógica.

3.6 Práticas de leitura em práticas pedagógicas

Cíntia reconhece a contribuição da leitura para sua prática pedagógica — “Claro, só contribui, só contribui!” — e diz que usa as leituras que faz em suas aulas.

É como eu já falei: eu utilizo! Às vezes, a gente está com algum problema difícil de resolver, aí a gente começa a ler; lê alguma coisa [...] a leitura é muito importante na prática pedagógica, principalmente na questão da mudança dentro da sala, que é necessário que aconteça todo dia; a gente não pode ficar na mesmice, fazendo as mesmas coisas.

Ela exemplifica a aplicação de suas leituras em sua prática pedagógica, relatando uma situação em que teve de lidar com a inclusão escolar. Segundo ela, embora a Secretaria de Educação da prefeitura de Araguari (MG) tenha oferecido aos professores um curso sobre o assunto, havia insegurança: “[...] todos os professores ficaram assim, preocupados: ‘Nossa, como nós vamos fazer? Meu Deus, como vai ser?’”. Mas ela não se sentiu preocupada porque havia lido um texto da revista *Nova Escola* que a informou sobre medidas que poderiam ser tomadas com criança em tal condição. Partindo do que informava o texto, ela passou a criar situações de aprendizagem. Na prática de sala de aula, aplicou conhecimentos advindos dessa leitura quando teve de lidar com um aluno da Associação de Pais de Alunos Excepcionais (APAE) que tinha dificuldades de aprendizagem e “[...] não conseguia parar sentado [...] não conseguia prender a atenção [...] eu consegui, pelo menos, fazer com que ele ficasse sentado e fizesse uma atividade que eu colocava pra ele”.

Para Vera, a leitura contribui muito para a prática pedagógica dela, sobretudo a de reportagens acerca de “[...] como trabalhar com a criança; [...] reportagem sobre o que faz a educação, principalmente Normal Superior, que tem muitas [...] sobre [...] a experiência de cada professor, e a gente adota na sala de aula [...] muitas vezes pra mim mesma deu certo”. Ela faz uso de suas leituras na prática pedagógica sempre que pode: “Com meus alunos, sempre. Eu pego textos, e eles interpretam o texto, eles recortam palavras”. Ela exemplifica a aplicação prática do que lê em suas aulas no caso de um aluno de comportamento difícil: “Eu tava com dificuldade de trabalhar com um aluno que é [...] um menino que respondia muito, ele maltratava os colegas”. O apoio veio de um artigo de revista, fornecido pela diretora do colégio, que tratava do assunto, isto é, de “[...] como trabalhar com uma criança difícil dentro da sala de aula. Difícil assim, em termos de comportamento, comportamento agressivo. [...] foi feito pra mim aquele artigo”, diz ela.

De imediato, essas falas suscitam uma questão importante: a inclusão de pessoas com deficiência mental na escola e o comportamento disciplinar de crianças em idade escolar não são assuntos a ser discutidos na formação docente? A preparação para lidar com essa situação não deveria estar respaldada em conhecimentos mais aprofundados sobre cognição, aprendizagem, aquisição de conhecimento — questões para as quais o pensamento de teóricos como Piaget e Vygotsky contribuiu muito? Afinal, preparar-se para

salas inclusivas é preparar-se para a diversidade, para heterogeneidade, para comportamentos distintos — numa palavra, para o que foge aos planos de aula, ao planeamento cotidiano: às expectativas do professor/da escola em relação à aula e a seus alunos. Talvez Teresa Mantoan possa jogar luz na questão. Segundo ela, os professores em processo de formação

[...] introjetaram o papel de praticantes e esperam que os formadores lhes ensinem o que é preciso fazer, para trabalhar com níveis diferentes de desempenho escolar, transmitindo-lhes os novos conhecimentos, conduzindo-lhes da mesma maneira como geralmente trabalham com seus próprios alunos. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldade de aprender por outras incontáveis causas referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos. (MANTOAN, 2007, s. p.).

A fala de Cíntia suscita ainda outro questionamento: como um curso destinado ao assunto inclusão pode ser menos eficaz para esclarecer e tranquilizar um professor do que um texto jornalístico? Terá sido a duração do curso extenuante? Terão sido inadequadas as condições físicas onde se realizou o curso? Terá sido a didática inadequada para os esclarecimentos necessários? Terá sido hermética a exposição de quem falou acerca do assunto?

Dito isso, parece plausível questionar: até que ponto o artigo da revista não reforça o contrário do que aponta essa autora? Isto é, não reforça a idéia de que há receitas prontas para questões complexas como a inclusão escolar e comportamento indisciplinar em sala de aula. Para Mantoan (2007, s. p.):

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, assim como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

Maria diz que aplica muito as leituras que faz em sua prática pedagógica e — assim como Cíntia — reconhece nisso uma forma de “[...] de renovar, inovar”. Segundo ela, as leituras são particularmente úteis na resolução de problemas e dúvidas. “Outro dia mesmo eu tive uma dúvida sobre aprendizagem, sobre a dificuldade de um aluno meu; eu busquei na Internet e achei muita coisa”. Um exemplo de aplicação das leituras de Maria em sala de aula se refere à discussão de valores e gramática por meio de letras de música:

Eu estava lendo muita letra de música. Em sala, eu dei muitas letras pra quarta série. Eu [...] trabalhei três anos com a quarta série do ensino fundamental. Então, eu levei muitas letras de músicas pra ser trabalhadas com uma reflexão e também como... até como gramática eu utilizei essas letras. [...] é uma coisa que os alunos gostam e incentiva, motiva, e através delas dá pra tirar muita coisa, através [...] de uma letra de música tira muitas atividades. A experiência que eu tive, que eu tenho com a quarta série, é essa, é de letras mesmo; funciona também pra trabalhar valores; [...] eu fiz um projeto uma vez sobre valores. [...] E foi muito bom. O projeto deu certo e as crianças ficaram motivadas mesmo, elas trabalharam diversas letras com esses textos.

No dizer de Júlia, suas leituras contribuem para sua prática pedagógica porque contribuem para seu crescimento: “[...] leitura nos faz crescer, [...] quanto mais eu leio, mais eu estou [...] enriquecendo meu crescimento, [...] crescimento dos meus alunos e daquelas pessoas que convivem comigo”. Ela diz que usa muito suas leituras na prática pedagógica para incentivar os alunos a procurarem a biblioteca como espaço de leitura — “[...] eu trabalho com crianças de primeira à quarta série, e neste ano [2006] estive fazendo um trabalho com 15 turmas, na biblioteca” — e exemplifica a aplicação do que lê em sua prática pedagógica com as experiências desenvolvidas com suas 15 turmas. Como tem preferência por textos reflexivos e poéticos, ela buscou “[...] trabalhar com eles muita poesia [...] textos que nos trazem mensagens, porque o meu trabalho, durante os cinco anos em que eu fiz na biblioteca, foi voltado para valores”.

Para Lúcia, a contribuição de suas leituras em sua prática pedagógica se traduz em melhoria pessoal diária: “[...] os textos informativos para o professor [...] nos enriquecem muito; [...] faz com que nós melhoremos todos os dias [...] [porque nos deixa] a par de tudo que está acontecendo dentro da educação”. Ela diz que o que lê diariamente ela usa na prática pedagógica: “[...] tudo que eu acho interessante eu tento colocar dentro da minha sala de aula”. Como exemplo de aplicação do que lê na prática pedagógica, cita a leitura de um texto sobre o consumidor consciente. A leitura embasou um projeto dela sobre o consumidor consciente na escola: “[...] esse texto que eu li [...] levei pra sala de aula e a partir daí se tornou um projeto. [...] Eu achei interessante esse projeto [...] porque o que a gente vê hoje nas escolas é o uso abusivo da mídia [...] crianças comprando desenfreadamente”.

A fala de Maria e Júlia reitera a importância da leitura como fonte para solução de problemas: é dela que partem para a reflexão sobre o *que* fazer e *como* fazer. Mais que isso, na fala dessas estudantes-professoras se nota que, se elas medeiam a aprendizagem e consolidação da leitura, em suas atividades a leitura medeia outra aprendizagem: a assimilação de valores e o desenvolvimento da consciência de consumidor, isto é, elementos-chave para a atuação social dos alunos. Se em um caso — as letras de música —

o texto veicula as noções de valores, noutro o texto — sobre o leitor consciente — inspira o desenvolvimento de uma atividade pedagógica sobre consumismo. A leitura é, então, estratégia de ensino; cumpre dupla função: atividade mesma de ler e assimilação de conteúdos coerentes com os chamados temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Contudo, não vejo na atividade com letras de música e na atividade envolvendo a leitura em biblioteca uma aplicação prática da leitura que fazem as estudantes-professoras. Parece-me mais uma atividade de leitura por meio de um tipo especial de texto e uma atividade de leitura associada com um hábito secular: freqüentar bibliotecas. Que fique claro! Não questiono o mérito pedagógico dessas atividades nem duvido de que partem de leitoras. Só parecem não traduzir a aplicação prática da leitura na prática pedagógica. Não reconheço aí um hábito da estudante-professora de ler letras de música e delas extrair subsídios para suas aulas, assim como não reconheço o hábito de freqüentar biblioteca como algo comum nas atividades das estudantes-professoras. Da forma como vejo a relação entre prática de leitura e prática pedagógica, o caso de Lúcia exemplifica melhor como a leitura pode subsidiar a atividade pedagógica, apontar caminhos e estimular a criatividade do professor.

3.7 Influência da *Nova Escola* nas práticas pedagógicas das estudantes-professoras

A revista *Nova Escola*, cuja leitura é aqui pesquisada, é conhecida pelas estudantes-professoras cujas práticas de leitura e práticas pedagógicas são aqui investigadas.

Cíntia diz que conhece a revista há muito tempo, desde quando trabalhava na Legião da Boa Vontade (LBV), com reforço escolar: “[...] primeiro trabalho que eu consegui na minha qualificação; lá a coordenadora assinava, e todos os meses [...] quando chegava a revista, ela me emprestava pra ler. Foi assim que eu conheci”. Assina a revista há mais de três anos e a lê há “[...] mais de dez”, acredita ela. Noutros termos, ela tem contato com a revista desde quando se iniciou na profissão docente.

A parte que mais aprecia na revista é a “Depoimento” (FIG. 1). É a “primeira parte que eu leio”. São relatos de experiências feitas por diversos professores de diferentes lugares. Ela diz que emprega o que absorve da leitura que faz da revista em sua prática pedagógica, e a experiência relativa à inclusão escolar descrita há pouco exemplifica a aplicação prática. Segundo ela, as experiências e os relatos que a revista apresenta a ajudam “[...] a modificar as atividades, abre o horizonte da gente pra mudar, pra inventar coisas diferentes”.



Victor Civita
(1907-1990)
Fundador
Roberto Civita
Presidente

CONSELHO CURADOR

Anna Bernardes da Silveira Rocha,
Antonio de Pádua Rocha Diniz, Fatima
Ali, Giancarlo Francesco Civita, José
Augusto Pinto Moreira, José E.
Mindlin, Plácido Loriggio, Thomaz
Souto Correa Neto, Victor Civita Neto

Secretário Executivo
José Alcione Pereira

NOVA ESCOLA

Dir. Resp.: José Alcione Pereira

REDAÇÃO

Diretor:
João Vítor Strauss
Redator Chefe:
Leonardo Mourão

Editor Especial:
Mário Leite Fernandes

Editores:
Adriana Vera e Silva,
Carlos Fioravanti,
Elvira de Oliveira,

Repórteres:
Ricardo Falzetta,
Sergio Yamasaki

Diretor de Arte:
Koiti Teshima

Diagramadores:
Antonio Magno de Souza,
Rosana Grimaldi

COMERCIAL

Assistente de Circulação:
Mária Aparecida Sousa

Representante em Brasília:
Ivany Ehrhardt

Nova Escola 90 (ISSN 0103-0116), ano 10, é uma publicação mensal da **Fundação Victor Civita, São Paulo - Redação, Publicidade, Administração e Correspondência:** R. Haddock Lobo, 403-D, Cerqueira César, São Paulo, SP, CEP 01414-903, Cx. Postal 14110 - Freguesia do O, tel. (011) 294-3733. **Linha direta com o leitor** (telefones gratuitos para a redação): tel. 0800-112055. **Serviço de Atendimento ao Assinante:** assinaturas são feitas pelos telefones 823-9222 (São Paulo) e 0800-119100 (outras cidades, ligação gratuita) ou por carta. A Fundação Victor Civita garante aos assinantes desta publicação que a interrupção na entrega dos exemplares contratados, sem que para isto tenha dado motivo o próprio assinante, implicará a restituição, em moeda corrente nacional, correspondente aos exemplares que não forem entregues, devidamente corrigida de acordo com o índice oficial legalmente aplicável. **Números atrasados:** ao preço da última edição em banca, por intermédio de seu jornaleiro ou no distribuidor das revistas Abril de sua cidade. Pedidos pelo correio: DINAP S/A - CEP 06053-990, Cx. Postal 2505, tel.: (011) 810-5001, ramais 213/244, fax: (011) 810-4800, Osasco, SP. Todos os direitos reservados. Distribuída com exclusividade no país pela DINAP S/A - Distribuidora Nacional de Publicações, São Paulo.

IMPR. NA DIV. GRAF. DA EDITORA ABRIL S.A.
Tel.: (011) 877-1150 e 877-1583

CONSTRUTIVISMO E TRADICIONALISMO

■ O depoimento “Um pé (firme) em cada canoa”, da professora Ana Maria Cardoso Araújo, (NOVA ESCOLA n.º 87), sobre a maneira como ela ensina em diferentes escolas, despertou minha curiosidade, especialmente quando ela diz: “Tanto na escola tradicional quanto na construtivista, eu não aplico somente a linha adotada por cada uma, mas sim as duas”. O texto demonstra muito bem a falta de conhecimento teórico de professores que não fazem uma análise de seu próprio trabalho. É impossível dizer que se é construtivista e tradicional ao mesmo tempo. Um método tem perspectiva reprodutora e o outro, transformadora. Infelizmente, o depoimento é ingênuo e sua visão representa como pensa uma parcela muito grande de professores, que desconhecem o que é política educacional.

*Andréa Carla de Paiva
Recife, PE*

■ A professora Ana Maria Cardoso Araújo e todos nós, educadores, precisamos definir qual é o verdadeiro papel do educador e não “dançar conforme a música”. Seja na linha tradicional ou na construtivista, o mais importante não é a metodologia e sim a filosofia do ensino. Nós continuamos a cometer os mesmos erros. Não atingimos nossos alunos e eles refletem essa situação por meio do desinteresse e da indisciplina. Costumamos atribuir esses comportamentos a uma má educação ou à falta de vontade de estudar dos alunos. É mais cômodo pensar assim, pois nos eximimos de culpa. Achamos que fazemos tudo e o aluno é quem não quer nada. Será verdade isso? Temos que repensar o educador. Sem isso, não poderemos criar as condições para o surgimento, de fato, de uma educação transformadora.

*Cristina Camaroti Bastos
Recife, PE*

Depoimento

Uma experiência com Malba Tahan

Professora e escola divergem sobre maneira de usar o autor em sala de aula

Sou leitora da revista NOVA ESCOLA, que considero um excelente instrumento de reflexão e reciclagem para o professor de primeiro grau. Ao receber o exemplar de setembro, encontrei uma reportagem de capa sobre Malba Tahan. Tive dúvidas sobre se deveria relatar minha experiência com os textos desse autor. No fim, achei que isso pode ser válido para a discussão da Educação em nosso País.

Em fevereiro deste ano, fui lecionar Matemática e Ciências para duas turmas de quarta série numa tradicional escola particular e confessional do Distrito Federal. Antes disso, fiz um estágio de observação, no qual ficou claro que minha visão construtivista se chocava com a metodologia da professora que eu iria substituir. Ela dava aulas expositivas, com o objetivo de cumprir o currículo. Mesmo assim, fui selecionada. Seria meu primeiro emprego desde a formatura, em dezembro de 1994.

Minha primeira aula foi sobre a divisão. Para trabalhar o assunto, escolhi o conto “Os 35 camelos” do livro “O homem que calculava”, o mesmo publicado na reportagem. Sentei-me com os alunos no chão da sala de aula, contei a história e propus que eles resolvessem o problema usando tampinhas de refrigerantes. Os olhos dos alunos faiscavam. Todos quiseram e conseguiram chegar à solução.

Quando me preparava para aplicar o mesmo sistema na outra turma, a coordenadora me advertiu que “a bagunça e o barulho” da aula anterior tinham incomodado a diretora. Assim, repeti o tema, mas com os alunos sentados nas carteiras. As crianças ouviram a história com o mesmo encanto, mas, por terem sua participação limitada, desinteressaram-se ao tentar resolver o problema e tiveram mais dificuldades para encontrar a solução.

No dia seguinte, pedi às crianças que escrevessem redações sobre o que haviam aprendido. Os textos revelavam que os alunos haviam entendido o que era divisão exata e inexata. Muitos, inclusive, afirmaram ter perdido o medo da disciplina e descoberto a razão pela qual estudavam Matemática.

Duas semanas depois, fui demitida. As razões apresentadas pela coordenadora foram que eu não trabalhava em consonância com a escola e não tinha domínio da classe, embora ela me considerasse criativa e com grande conhecimento do conteúdo a ser lecionado. A diretora também conversou comigo e ofereceu-me um estágio não remunerado, para que eu pudesse adquirir mais experiência.

Desde então, estou desempregada. Passei um mês sem sequer ter tido coragem de procurar outro emprego. Agora, ao buscar novamente uma colocação não mais entregue o meu currículo em escolas tradicionais e confessionais.

*Taiçy de Ávila Figueiredo
Brasília*

NOVA ESCOLA-DEZEMBRO

FIGURA 1. Reprodução de página com a coluna “Depoimento”
Fonte: acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG)

Embora tenha interesse maior pela parte de depoimentos, Cíntia reconhece a contribuição da revista para o professor de maneira geral. Referindo-se ao comportamento indisciplinado, assunto comentado por um pedagogo cujo enfoque lhe despertou a atenção, ela diz que “[...] ultimamente [...] tem visto que os professores não estão se modificando em sala de aula. Às vezes, até eu mesma tenho dificuldade, e todo mundo fala que é culpa da família”. Ela concordava que a família tem responsabilidade pela disciplina de filhos e filhas, isto é, que a disciplina deve vir do berço; mas achou interessante o modo como o assunto foi discutido: “[...] eu nunca tinha pensado assim [...] Eu acho que é interessante”. Não ter pensado assim significa não ter pensado que a falta de limites é, também, extrafamiliar.

[...] eu li, eu li rápido, eu não gravei o nome da pessoa; o pedagogo disse assim, que os limites [...] não tem só da família, tem do adulto em geral, porque as pessoas hoje em dia, elas não têm disciplina também [...] não têm horário pra almoçar: na hora do almoço, às vezes, eles estão jantando, na hora de jantar, eles estão almoçando; na hora do almoço, eles estão tomando café-da-manhã ou eles estão comendo um sanduíche na rua. Então, a indisciplina não é só falar assim: “lá na casa dessa criança”; também está no mundo em geral, as pessoas não estão tendo disciplina. Como que a gente quer exigir que a criança tenha?

Ela ainda reconhece pertinência nas dicas que o pedagogo dá sobre como obter disciplina: “[...] deu umas dicas de como [...] conseguir a disciplina [...] Primeiro, a gente tem que colocar regras na sala de aula mesmo; quem deve criar essas regras são os próprios alunos. Eles criam as regras e aí eles, se transgredirem essas regras, vão ter que arcar com as conseqüências.”

Maria afirma que lê a *Nova Escola* há 20 anos: “Eu tenho 25 anos de trabalho, tem uns 20 anos que eu leio”. Conheceu a revista na escola e se tornou assinante há mais ou menos cinco anos: “[...] me interessou, porque eu gosto de ter em casa, a hora em que eu preciso, eu vou buscar”. A seção que mais aprecia na revista é a “Pensadores”; mas gosta da parte que traz experiências: “[...] tem vindo bastantes projetos, ajudando a gente a fazer o projeto. Então eu gosto muito desses tipos de reflexões [...] o assunto que mais a gente tem usado é sobre a inclusão, então tem me ajudado bastante”. Ela diz que usa o que lê na revista em sua prática pedagógica: “[...] sempre que eu tenho problema [...] me ajuda muito a resolver; problemas com o aluno, [...] de aprendizagem, e a inovar [...] a revista traz também esse tipo de coisa, alguma coisa diferente pra nossa prática na sala de aula”. Maria tem consciência de que o conteúdo da revista é mais para ela do que para os alunos: “[...] o aluno não pega a revista e lê, não! [Por]que o tipo de coisa que aparece na revista não é pra ser dado assim. [A revista] [...] me orienta a dar uma atividade para o aluno. Eu leio, eu formo e aplico”.

Ela recorre à revista, também, quando tem de desenvolver algum projeto: “[...] dependendo do assunto, eu vou buscar nas revistas e no acervo que eu tenho. Se o assunto tem

alguma coisa relativa ao projeto, aí [...] eu vou ver se dá pra inovar alguma coisa, alguma coisa diferente pr'eu utilizar com as crianças no projeto”.

Ela exemplifica a aplicação do que lê na revista com uma atividade sobre pluralidade cultural, tema que ela encontrou na revista.

Eu levei esse tema, nós buscamos as diversas etnias que tem aqui no Brasil, e na revista tinha algumas experiências sobre isso, aí eu [...] tirei um pouco daquelas idéias pra aplicar no meu projeto sobre pluralidade cultural. Eu me informei com a revista, mas os alunos foram pesquisar, mas não na revista Nova Escola.

Segundo Maria, as experiências mostradas pela revista ajudaram a desenvolver seu projeto:

[...] [os alunos] foram pesquisar sobre as etnias que tem no Brasil [...] buscar quais as fronteiras que tem, como que acontece com aqueles alunos de fronteira que estudam em escola brasileira e como eles se sentiam. [...] Na revista, tive essa orientação, pude orientar meus alunos.

Em suas palavras finais, Maria ressalta a importância da revista *Nova Escola*:

[...] a revista me ajuda muito e não paro de assinar, não! É uma revista que em todo tempo da minha prática me ajuda. Eu quero, eu vou, pronto, busco nela e encontro. Encontro o que eu preciso. Me atualiza também, as notícias sobre a educação, até sobre Normal Superior: tinha uma dúvida uns tempos atrás, e a revista abordou esse assunto, então esclareceu muita coisa que a gente, às vezes, escuta aqui, escuta ali e se sai na revista você sabe que é uma fonte segura [...] me deixou mais tranqüila.

Vera diz que lê a revista *Nova Escola* há nove anos e que a conheceu na escola: “[...] a diretora falou dessa revista, aí nós adotamos na escola”. Não assina porque “[...] o rapaz ainda não passou lá; o dia em que ele passar, eu vou assinar, porque eu gosto de ler a *Nova Escola*”. Ela lê a revista na escola onde atua, que a recebe há sete anos. “[...] antes, a gente tinha acesso, mas tinha que buscar na Prefeitura [...] Ela não vinha pra nós, agora ela vem.” Vera afirma que usa sempre a *Nova Escola* em sua prática pedagógica porque é a “[...] mais freqüente que vem pra nós [e] Tudo que tem na *Nova Escola* é interessante”. Tem especial interesse por assuntos sobre o trabalho com e para criança. “É o que acho mais interessante. Tudo é interessante, mas quando fala que é em termos de educação pra [...] gente trabalhar em sala de aula com a criança, é o que mais dá certo”. Como exemplo de aplicação na prática de sala de aula do que absorveu de sua leitura da revista, ela cita uma ocasião em que teve de lidar com um aluno de comportamento difícil — referida há pouco neste trabalho.

Lúcia diz que conhece a *Nova Escola* há oito, nove anos, mas não se recorda de quando pegou nela pela primeira vez. É assinante da revista, mas não pôde assiná-la em 2006, por causa de “[...] contratempos na minha vida”. Mas isso não a impediu de ler as edições desse ano: “[...] tive contato com todas elas porque a escola em que eu trabalho tem a assinatura. Minhas amigas todas têm; eu não pude assinar, mas todos os meses eu pego

emprestado, eu leio, chega na escola, eles sabem que eu gosto [...] me entregam pra ler”. Ela diz que, muitas vezes, usa o que lê na revista em sua prática pedagógica: “[...] já levei várias vezes textos, idéias de outros professores pra sala de aula tirados da revista *Nova Escola*”. Como exemplo disso, menciona o trabalho com artes e materiais recicláveis com base na seção de artes da *Nova Escola*:

Eu gosto muito de trabalhar artes com os meus alunos. Então, naquela partezinha que, até se não me engano, é propaganda da Faber Castell, acho muito gostoso ver aquela parte porque ela trabalha com objetos, com coisas que as crianças têm em casa e que é bom que a gente trabalhe daquela maneira, com objetos recicláveis, e [faça] com que elas façam seu próprio presente; porque o que acontece hoje é que as crianças estão levando muitos presentes industriais para os pais, no Dia das Mães, no Dias dos Pais. Vai, compra presente e perdeu o valor. Eu acho que, bem-feito ou malfeito, foi ele que fez. E aquela parte da revista é muito interessante.

Enfim, Lúcia salienta a importância da revista para ela e outros/as professores/as:

[...] eu gostaria de parabenizar porque a revista é muito boa, todos os professores que eu conheço gostam muito dela [...] gostaria de ressaltar que, quando a gente está dentro da faculdade, não sei se os professores já notaram, mas sempre tem uma passando a revista Nova Escola e sempre querendo, e sempre uma na fila esperando, porque ela é muito interessante. Então, parabéns, à publicação, à editora da revista, e que continue produzindo textos e coisas interessantes pra nos ajudar na nossa prática pedagógica.

Júlia diz que conhece a revista *Nova Escola* e que a lê há “[...] mais ou menos uns quatro a cinco anos”. Conheceu a revista na escola onde leciona: “[...] através dos nossos arquivos que são passados para as professoras; o arquivo que nós temos na biblioteca”. Não assina a revista, mas diz que quer assinar. Diz que gosta e se interessa muito pela revista por causa dos relatos e das experiências de outros professores que deram certo na sua prática cotidiana. Não por acaso, a seção “Depoimentos” (FIG. 1) é a que mais aprecia — embora goste, também, da parte “[...] de mensagens, de poesias, eu gosto muito”.

Quando tem oportunidade, ela diz que pratica em sala de aula o que lê na revista: “[...] uso muito na parte de leitura; sempre que vou utilizar a leitura com os alunos [...] principalmente dos textos e poesias, que eu gosto muito. [...] temas voltados pra valores que levam o aluno a refletir sobre o seu posicionamento [...] no que diz respeito ao seu comportamento, às disciplinas”. Uma de suas experiências em que aplicou o que leu na revista se refere aos cuidados com o meio ambiente:

Eu tenho utilizado muito com eles a parte da leitura mais voltada para o meio ambiente, trabalhando com eles [...] que nós devemos ter de valorizar o nosso meio ambiente [...] que o aluno precisa aprender a cuidar; gosto muito de fazer leitura no pátio da escola, no jardim que nós temos, para que eles possam não ver somente a teoria, os escritos, mas também a sua prática, podendo observar a natureza, ver a importância do meio ambiente para a nossa vida e cuidar bem dele.

Em suas últimas palavras, Júlia também aponta a importância da *Nova Escola*, afirmando que gosta “[...] muito da revista, estar fazendo as leituras e as reflexões para enriquecer ainda mais os meus conhecimentos”.

Como se vê, nem todas assinam a revista, mas todas a lêem, há mais de cinco de anos — num caso, há 25 anos. Na maioria dos casos, o contato se deu nos espaços onde lecionam. Esse fato sugere a presença da indústria cultural na educação, que invade a escola em forma de material pedagógico-didático. Essa penetração da revista nas escolas vem se alinhar com a de outros produtos culturais presente no espaço escolar, a exemplo dos numerosos materiais didático-pedagógicos que as editoras lançam a cada ano e de programas curriculares que deixam pouca ou nenhuma liberdade de trabalho para o professor, tolhem-lhe a criatividade e limitam seu desempenho ao definirem de antemão os conteúdos, as estratégias e os recursos que esse profissional deve usar. Como resultado, perde o aluno — que deixa de se beneficiar daquilo que o professor poderia oferecer — e perde o professor — que se torna acrítico ao desempenhar um trabalho que só cumpre obrigações.

Não se fala aqui de negar a importância dos meios de comunicação na escola. Afinal, os meios de “[...] comunicação de massas difundem fatos, situações, relatos, análises, interpretações e fabulações que pluralizam e democratizam a mídia” (IANNI, 2000, p. 15). Mas usar tais produtos pressupõe que se entenda:

O que singulariza a grande corporação da mídia é que ela realiza limpidamente a metamorfose da mercadoria em ideologia, do mercado em democracia, do consumismo em cidadania. Realiza limpidamente as principais implicações da Indústria Cultural, combinando a produção e reprodução do capital; e operando decisivamente na formação de “mentes” e “corações”, em escala global. (IANNI, 2000, p. 17).

Todas afirmam que usam a revista em sua prática pedagógica. Os relatos anteriores mostram que grande parte delas tem certa dificuldade em descrever como empregam na prática pedagógica as leituras que fazem, a ponto de confundir a aplicação do que lêem com o desenvolvimento de uma atividade de leitura. No caso da revista, a fala delas sobre como empregam o que lêem na prática pedagógica é desvolta: não hesitam em dizer como aplicam e quais são os resultados.

Nesse uso se pode reconhecer uma questão já vista e discutida aqui: a visão da revista como fonte de informação — afinal é um veículo jornalístico — cuja leitura resulta em conhecimento: “[Gosto] muito da revista, [de] estar fazendo as leituras [...] para enriquecer ainda mais os meus conhecimentos”, como diz Júlia. Mas também se nota nessa forma de uso uma visão da revista como fonte de solução de problemas. A preferência pela seção “Depoimento” e as falas a seguir sugerem essa idéia: “[o pedagogo] deu umas dicas de como

[...] conseguir a disciplina”; “eu tenho problema [...] me ajuda muito a resolver”; “problemas com o aluno, [...] de aprendizagem”; “lidar com um aluno de comportamento difícil”; por causa dos relatos e das experiências de outros professores que deram certo na sua prática cotidiana; experiências feitas por diversos professores de diferentes lugares. De novo se nota aqui a função da revista como discurso autorizado para falar de questões mais amplas (pluralidade cultural) que — penso — deveriam compor o campo de leitura e discussão teórica na formação profissional.

Essa recorrência à revista e às experiências de professores de outros lugares deixa entrever a penetração da *Nova Escola* no meio educacional como “manual do professor”, livro de receitas de vasta aplicação em sala de aula: “[...] em todo tempo da minha prática me ajuda. Eu quero, eu vou, pronto: Busco nela e encontro! Encontro o que eu preciso”; “tudo que tem na *Nova Escola* é interessante”; “[...] todos os professores que eu conheço gostam muito”. Tal unanimidade permite supor que as estudantes-professoras empregam só a leitura que fazem da revista em sua prática pedagógica — daí sua preponderância nas preferências delas.

Encarar a revista como “manual” que tem solução para quase tudo anula qualquer tentativa de reflexão e busca de solução para problemas de aprendizagem específicos. Mais que isso, ao acharem que as experiências pedagógicas do outro (outro professor, outra escola, outra cidade, outro estado) são válidas e aplicáveis a qualquer contexto, as estudantes-professoras reiteram a noção de que o produto cultural — a revista — de fato busca homogeneizar a prática pedagógica — a experiência de um (escolhida pelos editores) vale como experiência de todos; que todos os aprendizes têm características de aprendizagem idênticas e que todos os professores atuam da mesma forma, não importa sexo nem idade, nem condições socioeconômicas. Numa palavra, encarar a revista assim é ignorar um discurso predominante na educação: hoje é preciso educar para a diversidade.

Posto isso, talvez se possa esboçar uma resposta para uma pergunta feita no início deste capítulo: as estudantes-professoras buscam soluções — conselhos — para problemas pedagógicos na palavra escrita. Quem aconselha é quem relata suas experiências em coluna apropriada na revista *Nova Escola*; mas não é sua voz a que os professores escutam; é a “voz escrita” da revista, isto é, a “voz” — e o crivo — de quem a edita: escolhe o que vai ser veiculado em cada edição. Nesses termos, convém investigar essa “voz” para saber com quem o educador dialoga ao ler a *Nova Escola* e dela extrair recursos para sua prática pedagógica.

4 REVISTA *NOVA ESCOLA*: DO JORNALISTA PARA O PROFESSOR

Lançada em março de 1986 (quando custava Cr\$ 12.000), a revista *Nova Escola* (NE) é editada em São Paulo, pela Fundação Victor Civita,¹ e subsidiada mediante parceria com o governo federal que viabilizou sua distribuição gratuita para 220 mil escolas públicas brasileiras de ensino fundamental (NOVA ESCOLA/NE N. 1, 1986). Ao longo de duas décadas de história, a Fundação Victor Civita consolidou o sucesso da revista e ampliou suas atividades (ver ANEXO), sem se desviar do suporte que supostamente oferece a mais de dois milhões de professores do ensino fundamental. Até 1997, eram nove edições anuais da NE; após 1998, aumentaram para dez. Está disponível em bancas de jornal e via assinatura anual. Suas páginas incluem conteúdo editorial (textos opinativos, cartas, entrevistas, notas, notícias, reportagens, relatos de experiências, resenhas, sugestões de atividades e outros) e publicitário (anúncios da área de educação: escolas, livros, materiais didáticos etc.) — aliás, a primeira edição já abria espaço à propaganda: das 66 páginas, 3 são de anúncios. Também contém informações sobre sistemas de ensino. Essa abertura à publicidade sugere as formas diferenciadas de sustentação e as condições de produção da revista. Segundo Frade (2000, p. 96).

[...] a inclusão da publicidade no impresso sofreu mudanças na história do livro da imprensa [...]. A publicidade não é mais uma estratégia à parte e pode-se dizer que, além do fato de ela sustentar hoje muitos projetos editoriais, convive de forma cada vez mais agressiva com o restante das informações existentes nos impressos, produzindo alterações nos modelos de produção textual e gráfico, na estética e, sobretudo, na leitura.

Se não é obra de educadores para educadores — mas de jornalistas interessados em educação para professores do ensino fundamental interessados em notícia —, isso não a impediu de se projetar entre estes como veículo de informação sobre o universo escolar e a prática docente em sala de aula. Como não é feita por educadores, pode-se supor uma visão de educação que não converge para a de um educador crítico, isto é, ciente de que entre ensino e aprendizagem, professor e aluno não cabem receitas. E mais: é possível que suas páginas disseminem concepções educacionais cujos efeitos podem ter implicações que comprometam a prática docente. Essas possibilidades parecem instigar a investigação acadêmica.

¹ Entidade sem fins lucrativos mantida pelo Abril, grupo empresarial do setor gráfico-editorial, a Fundação Victor Civita (FVC) nasceu em setembro de 1985, com o propósito de contribuir para a qualidade na educação do país. Civita, idealizador e fundador FVC, além de criar a revista *Veja*, editada desde 1968, estudou Física Nuclear, Economia, Jornalismo, Sociologia nos Estados Unidos (EUA) e reconheceu a formação docente como terreno fértil para sua contribuição. Trabalham na fundação 45 profissionais, dentre administradores, *designers* gráficos, educadores, jornalistas e publicitários. A sede da fundação é em São Paulo (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2006)

4.1 Inserção da *Nova Escola* no ideário político-pedagógico do Brasil

Em trabalho sobre esse periódico, Costa (1998) explicita a importância do convênio da Fundação Victor Civita com o Ministério da Educação (MEC) para a inserção da revista entre professores e professoras e sua aceitação.

Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas de todo o território nacional. Grande parte da distribuição do periódico ocorria através deste convênio e o restante via banca de revistas e assinaturas. A partir de 1991, durante o governo Collor, o subsídio estatal foi retirado, dificultando a aquisição da Revista pelas escolas. A partir de fins de 1992, FAE e Fundação Victor Civita voltaram a assumir um acordo, agora restrito ao envio de apenas um exemplar de *Nova Escola* às escolas urbanas. (COSTA, 1998, p. 1).

Gina Faria (2005) comenta que a inserção da NE no ideário político-pedagógico dos governos federais ao longo das edições compõe sua linha editorial — se houve distanciamento do governo federal, isso pode ter ocorrido no governo de Fernando Collor de Mello, que interrompeu o convênio com a fundação. Nesse período, é veiculado maior número de reportagens sobre movimentos grevistas de docentes, artigos críticos sobre analfabetismo no Brasil e o “descaso” com a pré-escola,² dentre outros assuntos. Em 1990, a edição 40 da revista publicou entrevista do então ministro da educação Carlos Chiarelli, exonerado em 1991 “[...] por denúncia de corrupção, acusado de usar recursos do Ministério para financiar as candidaturas de um bando de políticos aliados” (NE/90, dez./1995, p. 37), onde ele expõe o sentido da política educacional adotada, já anunciando categorias fundamentais da reforma educacional explicitada no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Sobre a alfabetização, o ex-ministro afirma sua intenção de cobrar *royalties* dos empresários para lutar contra o analfabetismo: “Acho que o governo tem autoridade moral e política de reivindicar a participação do empresariado, no momento em que demonstra a intenção de sacrificar-se, enxugando a máquina administrativa e saneando a economia” (NE/90, dez./1995, p. 19). O ministro é claro quanto à atuação do MEC no novo governo:

Centralizar é um retrocesso educacional. Seria um continuísmo do que acontecia no MEC. Estamos em ritmo de Brasil novo. Descentralizar, cobrar, avaliar. Essa é a nossa função. Nós estamos propondo isso e daremos condições para que o outro possa fazer, respeitando as peculiaridades regionais e locais. Até a capacitação que faremos será de acordo com os Estados e municípios. Assumiremos o papel de coordenadores do trabalho, mas jamais de centralizadores. Também vamos colocar as delegacias do MEC no seu devido papel para descentralizar. (NE/90, dez./1995, p. 21).

² Denominação anterior para o nível denominado hoje de educação infantil.

Com processo de *impeachment* que resultou na saída do presidente Fernando Collor do governo, assume a presidência seu vice — Itamar Franco —, cuja política educacional segue, em larga medida, diretrizes estabelecidas pelo antecessor, conforme mostram as palavras do então ministro da Educação e do Desporto Murilo Hingel:

Passou o tempo em que a prioridade era construir escolas. A prioridade, hoje, é qualidade da Educação: a capacitação do professor, supervisão do livro didático, merenda e estímulo à pré-escola, onde a criança desenvolve o sentido psicomotor, fundamental para a aprendizagem [...]. O MEC é a cabeça pensante do sistema educacional. O executor tem de estar nos Estados e Municípios, e é aí que se deverá fazer educação, de acordo com a realidade local. Assim, poderemos tanto promover a ciência e pesquisa, como atender às populações marginalizadas. (NE/65, 1993, p. 17–8).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a revista passa a divulgar as medidas do MEC, que — na ótica do periódico — revolucionariam a educação no país. Com efeito, todas as publicações da NE até agosto de 1995 veiculam entrevistas com representantes do governo, e em todas se anunciam medidas a serem implantadas na gestão de Fernando Henrique, sempre de forma apologética, como se uma revolução educacional estivesse em curso no país. As medidas anunciadas priorizam a melhoria da educação básica, para a qual se anunciam medidas relativas à elaboração de diretrizes curriculares mínimas, à avaliação da produtividade escolar, à capacitação de professores/as — em especial por meio do ensino a distância — e ao gerenciamento dos recursos financeiros pela própria escola, dentre outras.

Ainda segundo Faria (2001), após a eleição do novo presidente, veicula-se na capa de edição de 1994 da NE esta manchete: “O professor-presidente revela como vai sacudir o ensino básico”. Na primeira edição de 1994, o editorial da revista traz uma ode ao então ministro da Educação Paulo Renato Souza:

Uma novidade após a outra. Entre chegar ao Senado e receber a canetada final do presidente da República, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) passou por muitas mudanças. Boa parte foi negociada pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em mais uma evidência da habilidade política do ministro Paulo Renato Souza. Antes, ele já obtivera a aprovação da Emenda Constitucional 14, uma revolução fiscal para o ensino fundamental. “A lista de iniciativas do MEC é de tirar o fôlego”, resume nosso redator-chefe, Leonardo Mourão [...] em seus contatos com o MEC para escrever a reportagem sobre a LDB desta edição, ele também conferiu o panorama das iniciativas que estão prestes a se consumir. O Censo Escolar de 1996, ferramenta para o diagnóstico de carências escolares, acha-se em fase de finalização. Duzentos mil computadores devem chegar brevemente à rede pública. E um plano de carreiras e salários para professores está para sair. Haja fôlego para acompanhar. (NE, 1997, editorial n. 100).

No fim da década de 1980, a NE constata que uma “reforma silenciosa” estava em curso no país. “Uma corajosa e incomum reforma” que, na maioria das vezes, surgia de iniciativas individuais ou da decisão de pequenos grupos. Tratava-se da atuação

“revolucionária” de professores/as do então ensino de primeiro grau, que, à revelia do governo federal, pretendiam modificar a realidade educacional brasileira. (NE/2, abr./1996). Como surgiu nesse contexto, obviamente a revista não podia ignorá-lo. Contaminada pelos ares de abertura política, expôs em suas primeiras publicações a luta de professores por melhores salários, por melhores condições de trabalho e pela valorização profissional, inclusive o compromisso com a escola pública de qualidade.

Havia, pois, um elo importante entre as mudanças sociais mais amplas em curso no Brasil, a abertura democrática em tempos de Nova República e a chamada “reforma silenciosa” — descrita na revista; temas como flexibilidade curricular, autonomia da escola e respeito ao ritmo da aprendizagem do aluno deixariam de ser “silenciosos” quando passassem a integrar as políticas públicas educacionais levadas a cabo pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ainda conforme Faria (2001), a estratégia de atuação das secretarias estaduais e municipais da Educação para implantar e difundir o construtivismo nas escolas de ensino médio no país — como apresentada na revista NE — foi a capacitação de professores. O artigo “Uma revolução na ótica do que é ensinar e aprender” (NE/28, 1989, p. 12–8) apresenta o processo de capacitação docente em diversos estados.

Entre 1998 e 1999, a revista divulgaria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental: respectivamente, de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª séries. O objetivo foi instruir

Como pôr em prática o que o MEC propõe para o currículo do ensino fundamental [visando esclarecer] o que são eles, o que ensinar com eles [, pois] A educação terá de adaptar-se às mudanças econômicas e sociais pelas quais passa o Brasil. Os [PCN] trazem orientação para você [professor] mudar sua prática em sala de aula. (NE/111, 1998, LÍNGUA PORTUGUESA).

Percebe-se uma tentativa da revista de dignificar ações do governo federal para fortalecer a idéia de parcerias entre governo e sociedade civil. Mesmo divulgando entrevistas com o então ministro da educação Murilo Hingel (NE/72) e com o recém-eleito presidente Fernando Henrique Cardoso (NE/81), o que se percebe é que questões mais pertinentes à educação (como Plano Decenal e formação docente) passam ao largo. Assim, fica a constatação: não é tanto o que se diz na revista que importa, mas sim o modo como se diz. “Não há revelação, apenas constatação, [...] a capacidade de interpretar o mundo, de distinguir o sentido das coisas, vê-se cada vez mais diminuída.” (COELHO, 1998, p. 62).

Quanto ao professor como categoria profissional, em 17 edições analisadas por Viviane Monteiro (2004), a única menção que se faz sobre formação docente é uma nota na seção “Mural”, que veicula pequenas notícias, sob o título “Professores não estão nada satisfeitos”

(NE/74). A nota aponta a insatisfação dos professores da rede pública com base em pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas em São Paulo, em Minas Gerais e no Maranhão. A formação não é problematizada. Assim, seria interessante haver a “manutenção de um pensamento que ensina a ler entranhas de cada objeto analisado” (PUCCI, 1999, p. 109). Nesses termos, apresento a seguir partes do objeto revista *Nova Escola*: objeto de estudo desta pesquisa.

4.2 Elementos da linguagem gráfica da *Nova Escola* para falar com seu leitor

Como se viu, a NE é veículo para o jornalismo impresso: a organização interna, as notícias que publica, os artigos assinados que saem em suas páginas, os editoriais, o tratamento (tipo)gráfico e outros elementos reiteram tal condição, embora ela trate só do universo escolar. Se se pode chamar esse jornalismo de educacional³ — por reportar fatos do âmbito da educação escolar —, também se pode chamá-lo de educativo⁴ — por pretender, mais que informar a leitora, ensiná-la ou instruí-la. Mas é preciso distinguir, por exemplo, a cobertura jornalística de “uma greve de professores ou manifestação estudantil violenta” ou do “problema do mobiliário degradado das escolas públicas municipais” (dentre outros assuntos próprios do jornal diário impresso, dada a fugacidade) de notícias e reportagens que (conforme postula o editor Victor Civita na carta-editorial da primeira edição da NE) visam: “[...] fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho” (NE/1, mar./1986, p. 5).

³ Segundo Richard Colvin (2004), escrever sobre educação se tornou tarefa especializada nos Estados Unidos (EUA) em meados do século XX. Com a facilitação do acesso a faculdades aos militares veteranos de guerra, estes começaram a se matricular em números recorde; além disso, mais alunos foram fazer o ensino médio em vez de trabalhar em fábricas. Com o início da “suburbanização”, começam também os movimentos de luta pelos direitos civis. Os jornais responderam a essa tendência, ampliando a cobertura sobre o assunto educação. Hoje muitos jornais têm editorias de educação e repórteres que vão às escolas à cata de notícias. Contudo — ainda conforme esse autor —, cobrir jornalisticamente escolas difere de cobrir educação. A exigência por múltiplas reportagens semanais resulta em artigos superficiais sobre conflitos e outros temas rápidos relativos à escola que não dão contexto suficiente para que o leitor compreenda com mais precisão como as escolas funcionam ou entenda as pressões que enfrentam. As fontes dos jornalistas que escrevem sobre educação são divididas entre professores, diretores de escola, reitores; ministro e secretários de Educação e seus funcionários; pedagogos e alunos. Também servem de fonte aos jornalistas jornais e demais publicações intra-escolares, ou seja, feita por alunos e alunas, de escolas ou faculdades. São úteis porque podem sugerir pautas, dar informações mais atualizadas e contextualizadas, assim como tendências relativas ao universo escolar (COLVIN, 2004),

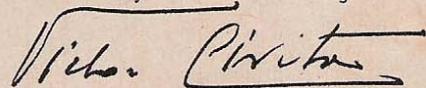
⁴ A jornalista e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Ana Mascia Lagôa (2000) fala de jornalismo educativo como interface entre comunicação e educação mediada pelo jornalista. Trata-se de levar notícia para a sala de aula e levar a sala de aula para fora da escola por meio da notícia; levar informação, formação, atualização com elementos do universo educacional em geral, e escolar em particular. Segundo ela, esse jornalismo educativo é cúmplice do ensino e parte do suposto de que sabe de educação o educador; logo, o jornalista faria a mediação entre os dois mundos, com uma linguagem que unisse esses universos teóricos e semânticos. O jornalismo educativo envolve a apropriações constantes de saberes e linguagens, assim como a construção e reconstrução de representações que se têm do que sejam educador e educação. Porém, apropriar-se de conhecimentos pedagógicos não garante resultados. É provável que o resultado fique muito pedagógico e perca o tom jornalístico, ou se prenda ao jornalismo de superfície e se distancie do tom pedagógico e didático. O jornalista elabora a linguagem e costura conceitos recentes de tal forma que corre o risco de se afastar do público-alvo ao tornar seu texto hermético.

carta do editor

Prezada Professora,

É com alegria e uma certa dose de orgulho que lhe entregamos o número 1 da NOVA ESCOLA — resultado de um velho sonho e de um longo trabalho de uma equipe de experimentados jornalistas e profissionais da Educação. Esperamos que a revista — que não é nem deseja ser uma publicação pedagógica — cumpra os objetivos que inspiraram sua criação: fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1.º Grau. Isto só nos foi possível graças ao apoio que recebemos de algumas empresas privadas e do próprio Ministério da Educação, que assinou contrato com a FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (entidade sem fins lucrativos), através do qual cada uma das 220 000 escolas públicas de 1.º Grau existentes no país receberá, mensalmente, de março a junho e de agosto a dezembro, um exemplar de NOVA ESCOLA. Tal fato não apenas revela o clima de diálogo e colaboração que impera hoje no Ministério da Educação, mas também demonstra o espírito público daquelas empresas privadas. Desejamos que esta nossa revista se transforme num elemento de leitura agradável e instrutiva para o professor de 1.º Grau, para o estudante de Pedagogia, de Letras, do Normal e para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com o processo de Educação no país. Queremos que cada um deles aguarde com ansiedade a chegada de sua revista e que nos escreva sugerindo, criticando, esclarecendo, retificando ou revelando alguma experiência de interesse do seu colega. Esta será a nossa grande recompensa.

Um fraternal abraço de



P.S. NOVA ESCOLA estará, mensalmente, à disposição do seu público leitor em todas as bancas de jornais e revistas do país.

NOVA ESCOLA 5

FIGURA 2. Reprodução do editorial de Victor Civita publicado na NE n. 1
Fonte: acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG).



FIGURA 3. A recorrência ao pedagogismo com uso da construção lingüística “como [fazer algo]” é antiga

Fonte: acervo da Escola Est. Padre Elói, Araguari (MG).



FIGURA 4. O recurso lingüístico-pedagógico se perpetuou nas capas da revista

Fonte: acervo da Escola Est. Padre Elói, Araguari (MG).

O texto de Civita menciona ainda que a revista “[...] não é nem deseja ser uma publicação *pedagógica*” (NE/1, mar./1986, p. 5; grifo meu). Caso se entenda o adjetivo pedagógico como instrutivo, educativo, então parece haver um descompasso entre a proposta da revista e o que exhibe a capa da terceira edição: “Como explicar a seus alunos a reforma do dinheiro” (FIG. 3). Ora, essa construção lingüística parece ser típica do objetivo de instruir, do ensinar: saber *como* se faz é *aprender* a fazer. Logo, pode-se reconhecer aí um fim educativo, como mostra a capa de uma edição mais recente (FIG. 4).

A primeira edição da NE foi dividida em cinco seções (FIG. 5): “Para se informar”; “Para discutir”; “Para usar em classe”, “Para refletir” e “Para se divertir”. A primeira traz um conjunto de textos noticiosos; a seção “Para discutir” se destina à publicação de cartas com depoimentos de professores; “Para usar em classe” sugere atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e textos que podem subsidiar o trabalho com alunos; a seção “Para refletir” reúne textos que buscam promover a reflexão do professor sobre temas como preconceito, além de conter quadrinhos e galeria de fotos. Este dado é relevante, pois acredito que o tema preconceito começa a ser tratado com mais ênfase na mídia e na educação no meio da década de 1990. Por fim, a seção “Para se divertir” — como o próprio nome sugere — trazia elementos de humor traduzidos, por exemplo, em tiras e histórias em quadrinhos.

sumário	
PARA SE INFORMAR	
Em busca do elo perdido	6
Material didático vendido em mercados	16
Brincando de detetive, eles aprendem melhor	22
	
Livros	51
Você e a lei	57
Ele fez da escola um lugar de gente feliz	58
	
Mural	62
PARA DISCUTIR	
Cartas	4
Quantos anos de escola?	21
PARA USAR EM CLASSE	
Redação: um método para desenvolver a criatividade	28
PARA REFLETIR	
Éra uma vez... Que chuaréu! Por que matamos o cruzeiro?	34 38 40
	
	
Idéias	46
PARA SE DIVERTIR	
É se ele não tiver mãe? Paulo Freire: “Não sou contra a cartilha”	12 48
	
Drogas: a solução pode estar nas mãos da escola	52
Humor	27

FIGURA 5. Sumário da primeira edição da NE
Fonte: acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG).

Já na edição 3 da revista (FIG. 3) se nota uma mudança tipográfica em relação à capa da edição 1 (FIG. 6). Nesta, a logomarca contém a palavra *escola* com a inicial maiúscula, em letra serifada;⁵ dentro da haste vertical da letra E, está a palavra *nova* em versal (maiúsculas), em letras sem serifa,⁶ sobrepostas verticalmente — posição que dificulta a leitura. Na capa da edição 3, *nova* sai da haste para se sobrepôr paralelamente à *escola* (FIG. 6), com inicial maiúscula e demais minúsculas, em itálico e ainda em letra sem serifa. Como isso, a logomarca ganha em legibilidade, pois na horizontal a palavra nova fica mais fácil de ser lida, em razão do hábito de leitura ocidental: da esquerda para a direita.



FIGURA 6. Reprodução da capa da primeira edição da revista
Fonte acervo da Escola Est. Padre Elói, Araguari (MG).

⁵ “Serifa: pequeno traço que aparece na extremidade das hastes de uma letra. Também chamado remate, filete. Exemplo: A, B. Quando não existe esse traço diz-se letra ou tipo sem serifa, com em A, B. Chama-se letra serifada no caso contrário.” (HENDEL, 2003, p. 216).

⁶ Segundo Geoffrey Sampson (1996), as letras sem serifa foram criadas ainda no século XIX como tipo de adorno. Mas no período entre as grandes guerras foram elevadas à condição de tipo-de-livro por tipógrafos suíços e alemães. “[...] despojado de todos os efeitos desnecessários, foi proposto como ideal para o homem do 20s., liberado por Freud de seus complexos” (SAMPSON, 1996, p. 125).



FIGURA 7. Recorte da logomarca, edição de 1986
Fonte: ver Figura 3.



FIGURA 8. Recorte da logomarca, edição de 1995
Fonte: ver Figura 13.



FIGURA 9. Recorte da logomarca, edição de novembro de 1997
Fonte acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG).

Essa disposição das duas palavras que compõem a logomarca permaneceu por um tempo significativo. Mas retornou na segunda metade dos anos de 1980 (FIG. 8). Dessa vez, em lugar de ficar dentro do E, a palavra *nova* foi situada ao lado da haste vertical da letra; as letras ainda estão sobrepostas, mas na direção vertical, como na lombada de livros. Também mudam tanto a caixa das letras da palavra escola: em vez inicial maiúscula e demais minúsculas, agora se tem a forma versalete⁷ — quanto a cor da logomarca: o amarelo — ainda aludindo às cores da bandeira do Brasil.

⁷ “Versalete: Estilo de letras maiúsculas em que as letras de caixa baixa são representadas pelo desenho das letras maiúsculas, variando apenas a altura, que é menor que as letras minúsculas.” (HENDEL, 2003, p. 216).

A “inquietação” da palavra nova na composição da logomarca da revista suscita, no mínimo, curiosidade. As palavras da estudante-professora Vera podem ser significativas do quanto esse grafismo contribui para que capa seja foco de atenção:

[...] a diretora falou sobre essa revista, aí nós adotamos na escola e, *quando eu vi a capa* [da revista] *Nova Escola*, [...] *nova...* eu achei, assim [...] Era alguma mudança, né? “Nova Escola”, eu falei assim: “deve sê alguma coisa de mudança, então eu vou ver o que é *Nova Escola*, né? Que *Nova Escola* é essa? Será uma escola diferente?”. Aí fui... folhee, folhee [...] eu queria muito ter ela pra mim [...]. (Grifo meu).

De imediato, a expressão “Nova Escola” claramente se associa à expressão “escola nova”, do campo semântico do movimento de renovação educacional que tem no pensador dos Estados Unidos John Dewey um de seus mentores e que, ao Brasil, chegou nos anos de 1920 para se consolidar com a publicação do *Manifesto da escola nova*, de 1932. Se a renovação aí aludida pode ser lida no nome da revista, é coerente supor que a capa desta seja articulada para suscitar essa idéia no leitor. Contudo, embora seja discreta em tamanho e posição relativamente à palavra escola (afinal, a maior capacidade semântica desta parece maior isoladamente, traduzida em seu tamanho), a discrição da palavra nova lhe dá algum destaque; de outro modo não ecoaria na fala de Vera. Numa edição de nove anos atrás (FIG. 9) — tempo de contato com as páginas da revista que tem Vera —, nova aparece ao lado esquerdo da haste da letra E, em posição vertical, correndo de baixo para cima, em tamanho suficiente para torná-la bem discreta. Mas, ao mesmo tempo, o contraste de direção e tamanho cria um “ruído” na palavra escola, que parece atrair olhar mais para a palavra nova. Se o adjetivo nova alude à renovação educacional mencionada há pouco, então se pode pensar que a revista já estaria obsoleta no ano de seu lançamento por propagar concepções e reivindicações educacionais de 50 anos antes; se não obsoleta, pelo menos descontextualizada estaria: em 1986, o Brasil vivia outra situação de reivindicação.

Nessa ótica, caso se considere esse contexto histórico, então se pode reconhecer no uso da palavra nova uma alusão ao momento de renovação por que passava o país. Vivia-se o fim do regime militar, com a aprovação das eleições diretas para presidência da República, após a campanha das Diretas-já, após os anos de chumbo da ditadura que culminaram na resistência via guerrilha, no exílio de preso políticos do início, talvez na interferência política nos ideais do movimento escola nova e, enfim, no processo de abertura política, com o gradual retorno de exilados — a exemplo de Paulo Freire, que volta ao país em 1980. O Brasil respirava novos ares, uma nova república. Como a edição e publicação da *Nova Escola* pressupuseram vínculos com a política educacional do governo brasileiro de então, por meio do MEC, é plausível supor que ela se coadunasse com tal política. Nesse caso, a palavra nova

viria reiterar a renovação política que o país experimentava, isto é, reiterar os laços políticos que asseguravam a publicação da revista. Talvez por isso essa palavra tenha ocupado posições que dessem mais legibilidade para ela na composição gráfica do logotipo de edições imediatamente posteriores à edição número 1, cuja logomarca foi vazado em amarelo (nova) e verde (escola), não por acaso, cores que compõem a Bandeira Nacional; logo, pode-se ler aí um indício de que a revista apostava (ufanava-se do) no país então.

Mudanças significativas se notam, também, no leiaute da capa. As capas das edições 1 e 3 revelam um grafismo “tímido”, de pouca experimentação. A foto prepondera; o texto é mínimo e linear: sempre na horizontal e quase sempre nos espaços marginais, seja da foto ou da página. Há pouco contraste de cor e de tamanho, o que torna a capa monótona, sem dinâmica. Segundo Gerald Grow (2002), esse tipo de capa remete à capa-pôster, cuja foto basta para tornar a revista visível e que deliberadamente evitava o uso de chamadas de capa. Essa tendência durou até os anos de 1980.

Grow (2002) faz uma retomada histórica das capas de revista segundo a presença de textos de chamada. Parece-me pertinente considerar algumas de suas observações porque podem contextualizar mais a leitura que se faz aqui. Esse autor esclarece que, no fim dos anos de 1960, o texto da capa em revistas de projeção passou a “falar” mais, em muitas “vozes” diferentes: *itálico*, **negrito**, MAIÚSCULA, minúscula, para citar alguns exemplos. As chamadas se impuseram em letras grandes, coloridas, chamativas; invadiram as imagens com independência. Logo se tornaram elementos centrais no *design* de capa: mais que informar, passaram a anunciar a informação — por exemplo, um assunto central. Além disso, segundo Grow (2002), o leitor presenciou a luta por equidade da mulher, de afro-americanos e outros grupos étnicos, de homossexuais, de pessoas com deficiência, da classe trabalhadora dos Estados Unidos se materializar graficamente nas capas da revistas. De certa forma, as capas da NE a seguir (FIGS. 10 e 11) parecem corroborar as palavras desse autor, ou mostrar certa sintonia com essa tendência, mas em outra época.

Edições mais recentes (FIGS. 12 e 13) revelam experimentação, que se mostra na combinação de linguagens: *design* gráfico e desenho. O texto ainda ocupa posições marginais (FIG. 13), mas o leiaute lhe dá visibilidade, numa coluna de orientação vertical à direita da imagem; o texto na parte inferior invade a imagem: com contraste de forma (maiúsculas, minúsculas) e cor forte (amarelo). Sampson (1996, p. 127) diz que talvez “[...] o *layout* seja mais significativo que a caixa [se com serifa ou sem serifa, se versalete, minúscula ou maiúscula] como elemento influenciador da legibilidade”. A letra sem serifa do texto contrasta com a da logomarca.



FIGURA 10. Reprodução de capa da edição de novembro de 1993 com chamada para texto sobre a consciência negra
 Fonte: acervo da Esc. Est. Padre Elói, Araguari (MG).



FIGURA 11. Reprodução de capa da edição de novembro de 2005 com chamada para texto sobre as raízes africanas do Brasil
 Fonte: acervo da Esc. Est. Padre Elói, Araguari (MG).



FIGURA 12. Reprodução da capa da edição de novembro de 1995

Fonte: acervo da Esc. Est. Padre Elói, Araguari (MG).



FIGURA 13. Reprodução da capa da edição de novembro de 2006

Fonte: acervo da Esc. Est. Padre Elói, Araguari (MG).

No outro caso (FIG. 13), o branco preponderante cria condições para um leiaute que dinamiza e dá vida aos elementos de composição. De novo, a combinação de linguagens, numa quase-metalinguagem: assim como a representação da mão, a representação do desenho — a arma disparada — colore, de vermelho. Pode-se ler aí certo eufemismo para tratar do assunto violência com recursos de natureza lúdica. O contraste de forma, o tamanho e as cores realçam o texto, que ocupa parte relevante da capa. Nela se nota, ainda, outra logomarca, que retoma recursos usados em logotipos anteriores da revista. Composta em minúsculas serifadas, ela mostra a palavra *nova* inserida na haste da letra *e* — minúscula, mais alta que as demais, como o versalete —, correndo de baixo para cima, em letra sem serifa. A tarja vermelha na parte superior cria um fundo para a logomarca, que parece ser vazada, e não impressa. A sobreposição de imagens na parte superior reforça a vivacidade da capa ao remeter à sombra da mão que colore.

Com temas e atividades peculiares à esfera infantil — personagens Emília, Chapeuzinho Vermelho e Lobo-mau; o ato de desenhar —, as capas parecem apelar a outro público que não os professores. Mas as chamadas de capa não deixam dúvida: o leitor-alvo é o educador. Pode-se depreender dessa estratégia editorial uma tentativa de tornar a revista esteticamente mais atraente. A combinação de recursos e linguagens sugere a intenção de captar e arrebatar o olhar, em meio ao excesso de apelo visual materializado em placas, faixas, anúncios, *outdoors*, fachadas, traduzido por mensagens verbais e visuais, cores e formas — numa palavra, por elementos de composição das artes gráficas e plásticas.

A preocupação dos editores em diferenciar a NE de outras publicações da área — subtraindo-lhe o tom pedagógico e dando-lhe o tom jornalístico — apresenta o movimento inicial do autor: prever a linguagem, na qual e pela qual ele institui seu leitor e fala com ele. A “preocupação” do autor em se adequar às expectativas do leitor empírico permite controlar a construção do leitor. Por exemplo: a edição 1 traz cartas de professores: leitores empíricos (leitores em potencial) convidados pela redação a ler o conteúdo editorial antes de ser impresso. Isso precipitou a instauração gradativa e “natural” do processo de interlocução.

Ainda nessa ótica, das páginas internas, a primeira (FIG. 14) parece convidar à leitura das demais: contém artifícios de composição gráfica — texto (resumos) e imagem (fotografias) — que destacam algumas reportagens, como que para levar o leitor a considerá-las como mais importantes, mesmo sem ler as demais. Noutros termos, direcionam a escolha do leitor, do que ele vai ler. O modo de ação adotado *no* e *pelo* discurso veiculado se materializa não só no conteúdo; também na forma que o enuncia. Aí se evidenciam a subjetividade e a parcialidade das publicações; a pretensa neutralidade da linguagem jornalística se mostra determinada.

Amigos,

Há um punhado de educadores tentando mostrar que as dificuldades que envolvem o ensino de Ciências no 1.º Grau decorrem da distância que esse ensino guarda da realidade em que vivem os alunos. A partir da página 12 você verá que essa situação vem de muito longe; e saberá onde estão os grupos e organismos capazes de ajudar os professores interessados em transformar esse quadro. Bem distantes da realidade das crianças estão também os textos que compõem as cartilhas de alfabetização mais usadas no país. E, como muitos professores ainda acreditam que o sucesso do seu trabalho depende do uso de uma boa cartilha, temos montado o cenário para o fracasso escolar na 1.ª série. Este é um dos alertas de uma pesquisadora carioca, que a partir da página 40 fala sobre o "funil" da 1.ª série. Da capital paulista chega uma experiência sobre o outro "funil": o da 5.ª série. Ali, os professores especialistas resolveram manter-se como titulares de uma classe, lecionando todas as disciplinas. Foi difícil a adaptação, mas os alunos estão adorando e a reprovação despencou para míseros 4%. É ler pra crer. Boas férias para você e até março, quando já teremos presidente novo e novas esperanças.

Ana Sanchez



CIÊNCIAS

Especialistas e alunos são unânimes: o ensino da disciplina é irreal, desestimulante e ultrapassado. Mas há grupos de educadores que lutam para tornar esse ensino capaz de ajudar o cidadão comum a resolver os problemas de sua vida cotidiana 12



▲ **ENTREVISTA:** Maria Celani (PUC-SP) diz por que o ensino de línguas é essencial 27



▲ **POLIVALÊNCIA:** Escola paulistana acaba com a repetência na 5.ª série 22

BALANÇO

Autoridades e entidades avaliam o que o governo da Nova República fez pela Educação de 1.º Grau e oferecem elementos importantes para uma reflexão sobre os graves problemas do setor 34



◀ **CARTILHAS** O uso delas como "bíblis" é uma das causas do fracasso escolar na 1.ª série, alerta a pesquisadora Regina Garcia 40

E MAIS

Sala dos professores	4	Idéias	37	Mural	54
Humor	9	Treinamento: Filosofia	38	Opinião: Moacir Gadotti	58
Brincando e aprendendo	20	Livros	43		
Vovô Bastião	30	Olimpiada cultural	48		
Escola rural	32	Física	50		
		Geografia	51		

Capa: foto de Antonio Vargas/Polaron

Tiragem:
378 000 exemplares

FIGURA 14. Reprodução de página da *Nova Escola*, edição de dezembro de 1989
Fonte: acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG).

Acrescente-se que de 1986 a 1988 as dimensões da NE eram de 19 centímetros x 27 centímetros. Quase sempre, fotografias de crianças ilustravam as capas. A edição de abril de 1986 traz pequena mudança: modificam a primeira página, com o texto “O Correio através dos tempos”, e o “Sumário”, na seqüência “Para se informar”, “Para discutir”, “Para usar em classe”, “Para refletir”, “Para se divertir” e “Seção de cartas”. O “Expediente” da revista informa que seus colaboradores devem observar com atenção a parte publicitária e cuidar do tratamento de imagens e da revisão lingüística — função exercida por um período de tempo variável, não restrito a cada número. Ainda identifica os editores, cujos nomes ou iniciais dos nomes constam nos textos, assim como o dos repórteres, para indicar autoria. Na organização e nomeação das seções, destaca-se o emprego do termo reportagem na revista: reportagens e seções são apresentadas como uma categoria que abrange reportagens e artigos, distinguindo-o de um outro caracterizado como “Caderno de atividades”.

Em 1987, outra modificação gráfica na capa: a inserção de uma faixa amarela transversal no topo direito da revista para chamar atenção a uma das reportagens (FIG. 15). Em 1989, as dimensões passam a ser de 20,5 centímetros x 27,5 centímetros. Em 1988, os nomes das seções mudam para “Discuta”, “Informe-se”, “Especial” e “Use” — a antiga “Cartas”, inserida na seção “Para discutir”, é substituída pela “Sala dos professores”, inserida em “Discuta”.

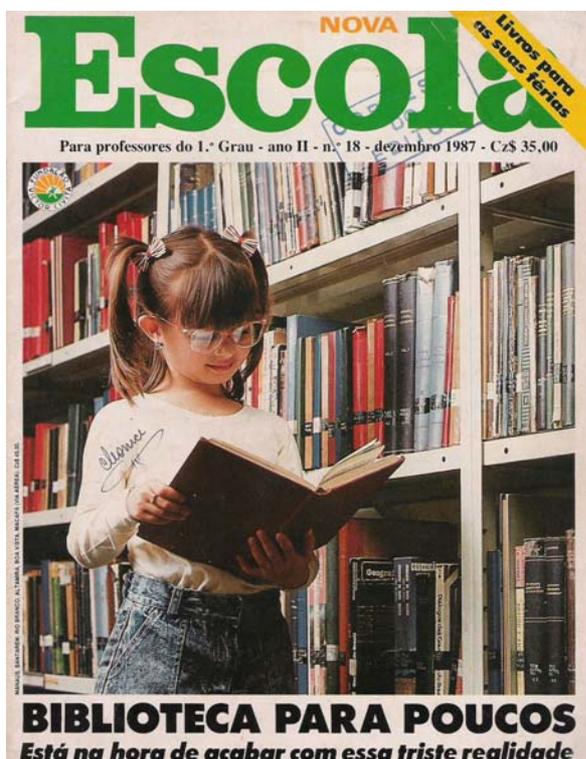


FIGURA 15. Reprodução de capa que exhibe tarja amarela no canto superior direito
Fonte: acervo da Escola Est. Padre Elói, Araguari (MG).

Em 1989, algumas seções se tornam fixas: “Sala dos professores” (FIG. 16), “Cultura”, “Mural”. Em 1993, surge a seção “Agenda” e uma modificação na capa, que deixa de apresentar a faixa amarela na transversal. Em 1997, o tamanho da revista diminui para 20 centímetros x 26 centímetros. Em 1998, muda o logotipo da Fundação Victor Civita. Em 2000, algumas seções são acrescentadas: “Reportagem de capa”, “Fala mestre!”, “Cresça e aconteça”, “Como e Por quê? Fique sabendo”, “Estante”, “Ele ou ela”. As seções “Livros” e “Companhia” foram acrescentadas em 2001 — embora nem todas essas seções estejam presentes em todas as revistas. Em fevereiro de 2006, a revista tem 66 páginas: 13 para publicidade, 2 contracapas; em junho/julho, as páginas somam 78: 24 para propaganda.



Victor Civita
(1907-1990)
Fundador
Roberto Civita
Presidente

CONSELHO CURADOR
Anna Bernardes da Silveira Rocha,
Antonio de Pádua Rocha Diniz, Fátima
Alc. Giancarlo Francisco Civita, José Au-
gusto Pinto Moreira, José E. Mindlin, Plá-
cido Loriggio, Thomaz Souto Correa Neto,
Victor Civita Neto

Secretário Executivo
José Alcione Pereira

ESCOLA

Dir. Resp.: José Alcione Pereira

REDAÇÃO
Diretor:
João Vilor Strauss
Redator Chefe:
Leonardo Mourão

Editor Especial:
Mário Leite Fernandes
Editores:
Adriana Vera e Silva,
Carlos Fioravanti,
Josiane Lopes
Reportagens:
Ricardo Falzetta,
Sergio Yamassaki

Diretor de Arte:
Kazi Tashima
Diagramadores:
Antonio Magno de Souza,
Rosana Grimaldi

COMERCIAL
Assistente de Circulação:
Márcia Aparecida Sousa
Representante em Brasília:
Ivany Ehnardt

Nova Escola 91 (ISSN 0103-0116), ano 10, é uma publicação mensal da Fundação Victor Civita. São Paulo - Redação, Publicidade, Administração e Correspondência: R. Haddock Lobo, 403-D, Cerqueira César, São Paulo/SP, CEP 01414-903, Cx. Postal 14110 - Freguesia do Ó, tel. (011) 284-3733. Linha direta com o leitor (telefones gratuitos para a redação): tel. 0800-112055. Serviço de Atendimento ao Assinante: assinaturas são feitas pelos telefones 829-9222 (São Paulo) e 0800-119100 (outras cidades, ligação gratuita) ou por carta. A Fundação Victor Civita garante aos assinantes desta publicação que a interrupção na entrega dos exemplares contratados, sem que para isso tenha dado motivo próprio assinante, implicará a restituição, em moeda corrente nacional, correspondente aos exemplares que não forem entregues, devidamente corrigida de acordo com o índice oficial legalmente aplicável. Números atrasados: ao preço da última edição em banca, por intermédio de seu corretor ou no distribuidor das revistas Abril de sua cidade. Pedidos pelo correio: DINAP S/A - CEP 06505-900, Cx. Postal 2565, tel. (011) 810-8001, ramais 213/244, fax: (011) 810-4800, Osasco, SP. Todos os direitos reservados. Distribuída com exclusividade no país pela DINAP S/A - Distribuidora Nacional de Publicações, São Paulo.

IMPRESA NA DIV. GRÁF. DA EDITORA ABRIL S.A.
Tel.: (011) 877-1150 e 877-1588

Sala dos Professores

Entre Nós



■ Sou professora de quarta série e peço livros com jogos teatrais para os alunos.
Renata Cardoso
R. 18, 348, Itaguara, GO,
CEP 76660-000

■ Leciono na primeira série e gostaria de trocar experiências sobre alfabetização em educação especial.
Vaneza Peranzoni
R. Miguel Macedo, 45, Santa Maria, RS, CEP 97070-530

■ Estudo Pedagogia e gostaria de receber sugestões sobre confecção de material didático de sucata.
Jane Mécia Souza
R. Ruth Magalhães, 110, Conj. Ernesto Geisel, João Pessoa, PB, CEP 58075-040

■ Agradeço a quem puder me enviar informações sobre os materiais e o método de Maria Montessori.
Flávia Amarante Ribeiro
Caixa Postal 118, Rio Verde, GO, CEP 75901-970

■ Faço Magistério e gostaria de receber sugestões de material didático e relatos de experiências para uso em meu estágio.
Mara Batista de Lima
Av. Getúlio Vargas, s/n, Nova Mamoré, RO, CEP 78939-000

■ Gostaria de entrar em contato com o grupo Contadores de Histórias, de Goiânia (GO).
Ana Teresinha D. Machado
R. Fonseca, 79, Alvinópolis, MG, CEP 35950-000

■ Estou interessada em obter informações sobre construtivismo. Peço a professores material teórico e prático.
Kátia Pinto da Costa
R. Cambuci do Vale, 454 / 101, Rio de Janeiro, RJ, CEP 21371-030

■ O Programa de Educação do Núcleo de Estudos Negros publica o jornal “Educação Afro” para educadores. Quem se interessar, entre em contato.
Núcleo de Estudos Negros
R. Felipe Schimidi, 390 / 701, Florianópolis, SC, CEP 88010-001

■ Compro as edições 1, 27 e 56 de NOVA ESCOLA.
Rosana Ramos
R. Jaguarê, 177 / 22, São Paulo, SP, CEP 02515-010

CAROS COLEGAS

Professores que desejam trocar idéias e experiências em áreas específicas de interesse

<p>Alfabetização e construtivismo Zélia Soares R. Pedro Amaro, 400, Mozarlândia, GO, CEP 76700-000</p> <p>Andréa Lemes Lustig R. dos Cristais, 484, Cáceres, MT, CEP 78200-000</p> <p>Patrícia Souza Ferreira R. João Luiz Alves, 185, Ouro Branco, MG, CEP 36406-000</p> <p>Fernanda de M. dos Reis R. Gustavo Raupp, s/n, Arroio do Sal, RS, CEP 95585-000</p> <p>Alfabetização de adultos Lúcia Regina Rocha R. Rio Peixe de Couro, 20 / 42C, Cohab R. Tavares CTA, São João, D.R., AP, CEP 05576-000</p> <p>Magistério João Paulo da Silva R. 11, Quadra 15, Lote 18, Setor Santa Mônica, Mozarlândia, GO, CEP 76700-000</p>	<p>Geografia Enric Ramiro i Roca C/ Cervantes, 4 - 1.º - 1.ª, 46680, Algemest, La Ribera, Espanha</p> <p>História e Geografia Ana Paula Cesário Garcia Caixa Postal 60, Guarantã do Norte, MT, CEP 78520-000</p> <p>Thelma de C. Guimarães R. Maria Antônia, 189 / 22, São Paulo, SP, CEP 01222-010</p> <p>Psicopedagogia e orientação educacional Alexandra Fernandes Azevedo R. Professora Escolástica Bicudo, 546, apto. 32-A, Taubaté, SP, CEP 12031-340</p> <p>Orientação educacional Iris Cristina da S. Freire Quadra 23, Lote 42, Setor Oeste, Gama, DF, CEP 72420-230</p>
---	---

FALE COM A REDAÇÃO

Estas páginas são reservadas para cartas e telefonemas com opiniões, críticas, sugestões, comunicados e depoimentos dos leitores. A redação se reserva a liberdade de publicá-los resumidamente. As cartas não publicadas serão respondidas pessoalmente (indique sempre seu nome, endereço, CEP e, se possível, também o telefone). Escreva para NOVA ESCOLA, R. Haddock Lobo 403-D, Cerqueira César, São Paulo, SP, CEP 01414-903. Se preferir telefonar, utilize a linha direta com o leitor, 0800-112055.

FIGURA 16. Reprodução de seção que se tornou fixa na revista
Fonte: acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG).

O *slogan* da revista também mudou desde o seu lançamento, em 1986, quando se lia “Para professor de 1º grau”. Dessa frase, ele passou para “A revista de ensino do primeiro grau” e foi atualizado depois para “A revista de ensino fundamental” — conforme a nova nomenclatura para os níveis de ensino no país. Este *slogan* daria lugar à frase “Revista do professor” e, em 2006, “A revista de quem educa” (FIG. 17). No intervalo entre a restrição do primeiro *slogan* à abertura do mais recente, pode-se ler uma tentativa de incorporar outro leitor que não o professor, pois há quem eduque na família, na igreja, na comunidade e em outras instâncias. Eis por que fazer “Uma revista para quem educa”.



FIGURA 17. Reprodução de recortes da capa para ilustrar a mudança de *slogan* ao longo dos anos: 1993–2005
Fonte: acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG).

4.3 Revista *Nova Escola* como objeto de estudo

Dentre os estudos sobre a NE, Faria (2001) destaca o de Vieira (1995), sobre o discurso construtivista que ela veiculou de 1986 à primeira edição de 1995, e o de Pedroso e Bertoni (2002): em sua análise das 30 edições iniciais, discutiram as políticas educacionais criadas pelo governo federal durante a Nova República (1986–89); embasadas em referenciais teórico-metodológicos distintos, descreveram-na como “material ideológico” eficaz para manter a ordem social vigente, à luz de Gramsci. Seu primeiro editorial apresentou outros objetivos para a revista: melhorar o desempenho da professora, valorizá-la, resgatar seu prestígio e liderança na comunidade, integrá-la às mudanças em curso no país e promover a troca de experiências entre docentes brasileiros. Também destacou que

Nova Escola é vendida a preço de custo. Você só paga o papel, a impressão e a distribuição, porque a Fundação Victor Civita, criada em 1985, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, por meio da qualificação e do apoio ao/a professor/a brasileiro. (NE, n.1/1986, editorial).

Produzida por jornalistas para professores e educadores, a NE tem como objetivo central informar. Conforme Smolka e Gentil (2004), é conveniente situar esse objetivo. Seu surgimento integra um movimento mais amplo de ramificação e especificação do jornalismo (científico, econômico, esportivo etc.) no século XX. Em 1986, houve uma expansão maior de concepções construtivistas no país; ainda se exigia do professor do ensino fundamental a formação apenas no ensino médio. Aliada a iniciativas do MEC, das secretarias de Educação e de universidades para divulgação do conhecimento a professores, a mídia impressa começa a se impor como via e espaço legítimo dessa divulgação. A NE, então, encontra condições para seu surgimento e estabelecimento como produto no mercado com função social explícita — como se pode perceber nos objetivos já mencionados.

Esses autores destacam que as condições de surgimento de revistas podem ser vistas como intrinsecamente relacionadas com as propostas de editoração, a falas/textos de autores e editores, bem como a imagens e posições (de legitimidade, autoridade) que eles ocupam. Tais aspectos que aparecem como constitutivos de revistas incluem imagens de possíveis leitores criadas por editores/autores, sendo também definidores do público leitor. Assim, por exemplo,

[...] podemos imaginar o/a nosso/a leitor/a — professor/a também é pensado, imaginado pelos outros profissionais (o editor, o ilustrador, o revisor) — que, ao lado do autor, fabrica a obra, seja ela o impresso que for. Portanto, as imagens [...] estão inscritas nos impressos, pelo trabalho de muitas mãos que ora agem em sintonia de intenções e de opiniões, ora não. Elas se manifestam na conjunção dos diferentes aspectos da produção cultural destinada aos/as professores/as: tipo de papel, de letra, de impressão, formato, diagramação, ilustração, seleção/conteúdo dos textos, comentários, notas etc. (SILVA, 1998, p. 43).

Alguns críticos têm apontado que a imprensa, sobretudo a que trabalha com a divulgação científica, escolhe e constrói o que vem a ser a cada dia, a cada semana ou a cada mês (dependendo da periodicidade das publicações) o fato a ser noticiado (FARIA, 2001). Pode-se concordar que o mesmo ocorre com a parcela da imprensa que trata da área da educação. Nesse contexto, comenta o idealizador da revista, que dá o nome à Fundação Victor Civita: “Não temos a pretensão de salvar a educação brasileira. Mas entendemos que uma professora bem informada tem maiores chances de desempenhar melhor suas tarefas, em sala de aula do que outra que não receba nenhuma ou quase nenhuma informação”. Ora, o que dá à revista — como quer seu editor — o *status* de fonte última e absoluta de informação?

Nessa fala notam-se ainda os objetivos explícitos de informação e acessibilidade a todos, além do uso do gênero feminino na expressão “uma professora bem informada”. Em artigo sobre a constituição da identidade feminina do magistério, Marisa Vorraber Costa (1998) informa que o campo profissional no ensino fundamental e médio, maciçamente povoado por mulheres, tem sido pródigo na fabricação de representações que capturam as professoras em certa “ordem do coração” — oposta à “ordem da razão”; com isso, tem contribuído para fortalecer associações entre gênero feminino e déficits de raciocínio. Nesses termos, evidenciar a afetividade no ensino pode ter significado importante na política cultural da identidade ao naturalizar vínculos entre gênero feminino e atributos como sensibilidade, ternura, docilidade, paciência e coadjuvação, e assim contribuir para manter representações que dissociam as mulheres de assuntos públicos e instâncias detentoras do controle social.

Nessa direção segue a argumentação de Costa (1998) sobre o papel da revista no processo de subjetivação das professoras e na constituição da identidade feminina na profissão docente. A NE se enquadra no panorama desse referencial simbólico cristalizado em que a profissão do magistério, como trabalho exercido por mulheres, recebe tratamento similar ao dado pelos artefatos da comunicação dirigidos, em especial, às mulheres. Ela fornece receita para professoras e professores fazerem seu trabalho, e não se preocupa em camuflar esse caráter prescritivo: em tempos mais recentes, o anúncio de receitas aparece até em chamadas de capa: “Uma receita de informatização para sua escola” (NE/90, dez./1995), circundada por numerosas frases com efeito equivalente: “Explique simetria com espelhos e decalques” (NE/99, dez./1996), “Use sucata com a técnica do alinhavo (NE/95, ago./1996) ou “Como aliviar a tensão da chegada à quinta série” (NE/99, dez./1996). Pratica-se, assim, a pedagogia receituária. As capas da NE a seguir exemplificam essa pedagogia.

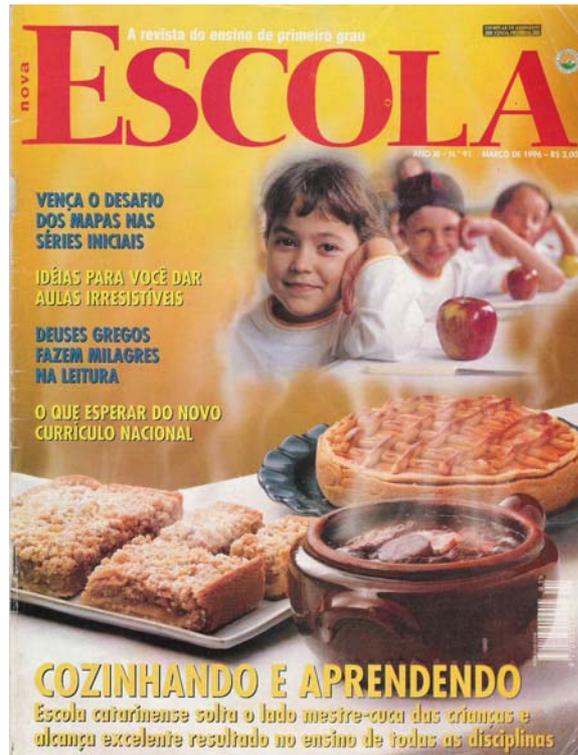


FIGURA 18. A capa traduz bem a idéia de “compêndio de receitas”

Fonte: acervo da Escola Est. Padre Elói, Araguari (MG) ed. mar./1996.



FIGURA 19. A receita pode ser para a criação de material didático

Fonte: acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG), ed. nov./1997.



FIGURA 20. A revista pode ajudar até em questões mais burocráticas
 Fonte: acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG), ed. fev./1996.



FIGURA 21. A capa sugere que a professora não sabe o que é melhor para ela
 Fonte: acervo da Escola Estadual Padre Elói, Araguari (MG), ed. out./1999.

Ainda no dizer de Costa (1998), especificamente sobre o magistério, a estratégia da revista se torna mais problemática: se ela prescreve receitas e sugestões na forma imperativa, isso expõe, com frequência, as incorreções, as inadequações e a incompetência dos docentes na execução de tarefas inerentes a seu trabalho e leva à estratégia de imputar a carência já mencionada como parte integrante das práticas de subjetivação. Nesse sentido, Fontcuberta (1994 apud COSTA, 1998) ressalta que os artefatos de comunicação da revista constroem um discurso sobre a vida privada, distinguindo-se dos artefatos de comunicação em geral que se dirigem à vida pública. Argumenta essa autora que, do ponto de vista da mulher, a esfera permaneceu reclusa e impedida de assumir um papel público destacado.

Viviane Monteiro (2004) afirma que a revista NE foi considerada como meio de comunicação de massa, parte da chamada indústria cultural, dadas a sua tiragem e as formas de tratamento dos assuntos veiculados — reportagens ou, poucas vezes, artigos curtos. A pesquisa dessa autora se baseou na contextualização histórico-político e econômica do período de governo do presidente Itamar Franco (1992–94), com análise de reportagens sobre fatos políticos e educacionais publicados, dessa época ou não, na revista nesse período.

Nova Escola, em muitos momentos, foi omissa e quando não o fez promoveu a seminformação em seus leitores, contribuindo para a falsa informação/formação de uma categoria que está cada vez mais desacreditada, os professores, público-alvo ao qual se destina. Seria preciso criar-se o hábito de reflexão e discussão dos conteúdos veiculados nos diversos meios de comunicação e no nosso caso, mais especificamente, o teor das notícias da revista *Nova Escola*. Porém, o fato é que nossa cultura e nosso sistema de educação ainda nos predispõe a uma leitura sem reflexão. (PUCCI, 1999, p. 109).

Se as palavras desse autor deixam entrever certa descrença na NE, a conclusão de Faria (2001) se mostra mais otimista. Segundo ela, pode-se dizer que a revista constitui importante fomento ideológico que ajuda a unificar interesses contraditórios de classes/grupos que, nas condições históricas dadas, compõem o bloco do poder. Logo, trata-se de um periódico que expressa formas de sentir e agir repletas de interesses particulares pretendidos como universais. Numa sociedade em que *o sólido se desmancha no ar*, a NE parece cumprir sua função, porque tende a dissolver problemas da educação no país segundo uma visão harmoniosa de escola: docentes, alunos, comunidade e governo trabalham em prol de uma crença única e de um só objetivo, os quais são traduzidos nas palavras do próprio Civita de que povo educado é povo rico, porque sabe produzir e prosperar para a produção e reprodução da sociedade capitalista burguesa. Assim, pode-se afirmar que a NE integra um projeto político-pedagógico em andamento, fundado na retórica reformista contemporânea e embasado num paradigma do conhecimento que pode ser chamado de construtivismo, dentre outras denominações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE QUESTÕES INICIAIS

Por fim, de volta ao começo: às questões que motivaram este estudo e aos objetivos propostos: saber *se* e *como* professores em formação lêem e de que modo essa leitura repercute em suas práticas pedagógicas. Após investigar as experiências de leitura das estudantes-professoras entrevistadas para esta pesquisa, tento esboçar nestas reflexões finais respostas para tais questões. A elas!

O que lêem docentes das séries iniciais do ensino fundamental?

As estudantes-professoras do ensino fundamental aqui enfocadas mostram ser professoras com repertório de leitura limitado: porque gira em torno quase sempre da leitura de textos noticiosos, informativos — acreditam que se atualizar pela informação é conhecer — e porque os assuntos informativos lidos em geral se referem só ao universo escolar. Além de limitado, o repertório de leitura delas é incerto: embora tenham mencionado textos como poemas, romances (prosa), textos de auto-ajuda em suas preferências, não foram capazes de se lembrar de títulos nem de autores. Essa falta de memória para o que lêem permite supor que tais textos foram lidos sem o entusiasmo necessário para torná-los parte da memória ativa e para que assimilassem seu conteúdo a fim de torná-lo útil a suas práticas pedagógicas ou mesmo embasar a leitura crítica de outros textos. Talvez isso resulte de uma leitura fragmentária, isto é, uma leitura de textos não convergentes que impede o estabelecimento de relações, associações e comparações significativas — cruciais à compreensão plena de um texto. Visto que lêem, as estudantes-professoras estão isentas do adjetivo não-leitor; mas essa isenção não encobre a falta de predisposição para leitura. Por isso é preocupante reconhecer num docente formador de leitores falta de convicção na leitura como atividade contínua e na intertextualidade, ou seja, na a inter-relação dos textos.

Usam outros materiais gráficos em sala de aula além do livro didático?

A recorrência a outros materiais gráficos que não o livro didático em sala de aula, também, mostra ser limitada nas práticas de leitura das estudantes-professoras. Não se nota na fala delas menção a essa prática, exceto na de uma. Mesmo assim os materiais usados provêm de uma única fonte: a revista *Nova Escola*. Disso se depreende: se elas não têm acesso à revista, então se atêm só à rotina do livro didático: “depositário” de conteúdos educacionais que retratam conhecimentos e valores considerados como importantes para a sociedade de cada época; material de apoio que assumiu papel importante na prática educativa como

instrumento de trabalho docente, como único objeto cultural acessível ao aluno; mercadoria que supre interesses mercadológicos, seguindo a evolução das técnicas de fabricação e comercialização.

Ainda se pode reconhecer outro problema. Embora o *slogan* mais recente dessa revista a direcione a quem cumpre a missão de ensinar, instruir — e essa missão não é exclusiva do docente —, a *Nova Escola* claramente se destina à professora como subsídio para sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional. Nesse caso, parece incoerente usar o conteúdo da revista como material didático nas atividades de leitura em sala de aula. Meios de comunicação impressos com enfoque amplo — diários e periódicos que reportam fatos de interesse geral — parecem oferecer mais à prática de introduzir na sala de aula outros materiais gráficos a fim de ampliar os recursos didáticos para atividades de leitura.

Como lêem e se apropriam dos assuntos abordados pela revista Nova Escola?

Pelo que deixa entrever a fala das estudantes-professoras, elas lêem de forma acrítica. Como apresentam um repertório de leitura restrito e aparentemente não assimilam o conteúdo da leitura de textos em outros suportes como o livro, pode-se inferir que não dispõem de subsídios para avaliar o que os textos da revista propõem. Assim, como podem comparar a abordagem da revista relativa a questões-chave na educação atual, tais como inclusão, pluralidade cultural, disciplina escolar, se não dispõem de conhecimentos teoricamente mais sólidos para estabelecer parâmetros de comparação? Visto que não dispõem desses conhecimentos, a tendência é se apropriar do que dizem os textos da revista como verdades absolutas, da mesma forma que tomam a *Nova Escola* como única leitura válida para o professor — a desenvoltura com que se referem à revista ao relacioná-la com suas práticas pedagógicas sugerem a familiaridade e sua relevância como objeto de leitura das professoras.

Quais são os temas e as seções da Nova Escola que preferem?

Embora as estudantes-professoras reiterem a importância da leitura informativa para o professor, as partes que apontaram como preferidas — “Depoimento” e “Pensadores” — são exemplos de textos não noticiosos, pois não guardam certas características essenciais da notícia como texto verídico, atual e eminentemente informativo, elaborado segundo regras de codificação determinadas: título, *lead* (primeiro parágrafo que apresenta o fato), subtítulos, construção por blocos, dentre outros. Embora não se possa dizer que a notícia assim entendida não esteja isenta de subjetividade (presente na escolha dos fatos, das fotografias, das palavras etc.), os textos publicados nessas duas colunas deixam entrever, parcialidade, ou seja, mais subjetividade: não se pode reconhecer como puramente neutros e objetivos relatos de experiências pedagógicas. Mas se pode inferir que, embora prefiram leitura noticiosa —

informativa —, as professoras parecem não distinguir com clareza o texto noticioso do texto opinativo, do relato pessoal. Nesse caso, se não conseguem fazer essa distinção, como poderão instruir seus aprendizes de leitores a fazê-lo e, assim, a lerem os diversos textos conforme sua natureza?

A leitura da Nova Escola influencia as práticas pedagógicas?

Tomar a revista como fonte única de informações, tanto quanto tomar seus textos como verdades absolutas, pode resultar em padronização da prática pedagógica, justamente quando discussões acerca da diversidade, da diferença, da pluralidade marcam o debate sobre a educação do novo milênio. Em grande medida, a prática em sala de aula é marcada pelo enfrentamento de situações problemáticas inusitadas, determinadas por fatores diversos e cuja solução raramente coincide com o que se dispõe nos “manuais”. Isso faz da profissão do professor uma instância de reflexão, pelo confronto de seu conhecimento prático-teórico com a situação que se lhe apresenta, para obter uma resposta satisfatória. Assim, a aplicação desmedida do que a revista apresenta como prática pedagógica viável e bem-sucedida pode tolher a criatividade e o desempenho do professor ao pré-definir as estratégias e os recursos a que ele deve recorrer. Como resultado, perde o aluno: que deixa de se beneficiar daquilo que o professor poderia oferecer; perde o professor: que se torna acrítico ao desempenhar um trabalho cumpridor do que o outro determina.

Como a Nova Escola penetra na relação entre ensino e aprendizagem?

A revista *Nova Escola* penetra na relação entre ensino e aprendizagem como “manual do docente”, com solução para quase tudo, como discurso autorizado para falar de questões mais amplas (pluralidade cultural), como forma de anular tentativas de reflexão e busca de solução para problemas de aprendizagem específicos, como meio de comunicação de massa (afinal, o alcance da revista é significativo se se considerar que esta chega a 220 mil escolas), como produto da indústria cultural que vem se alinhar a outros, como o livro didático (objeto de uso na relação direta entre professor e aluno) e os programas curriculares (objeto de orientação na relação direta entre professor, escola e sistema educacional). Da forma como se anuncia, a revista não faz parte do âmbito escolar. Antes, é um objeto de leitura da relação direta entre professor como formador de leitores e como sujeito leitor. Pode até figurar na sala de aula, mas como figurariam uma reportagem jornalística, uma letra de uma música, um conto, uma história — isto é, como tipo de texto, de linguagem, de aplicação de recursos gráfico-imagéticos, dentre outras características. Até seu conteúdo poderia entrar na aula, como uma “metalinguagem” — por exemplo, uma aula elaborada em torno de um

texto sobre como montar uma aula, mas uma aula assim parece ser imprópria à formação fundamental e média.

Contudo, a revista não se propõe a isso. Seu objetivo é informar; logo, deve ser vista como fonte de informação, assim como os diários e periódicos que fazem cobertura jornalística de fatos do universo educacional, as reportagens em telejornais, ou mesmo a literatura: um romance como *O Ateneu*, de Raul Pompéia, pode não informar (não é esse o propósito da literatura), mas cria condições para a reflexão ao representar, com verossimilhança — diga-se, como possibilidade de real —, uma escola, discentes e docentes, dentre outros personagens que compõem o ambiente escolar, cuja relação se apóia numa *rede* de (troca de) informação. Negar a importância dos meios de comunicação na escola é negar que a cultura chega à escola sem que se possa fazer nada contra. Ora, como quer Forquin (1993), a cultura é a fonte e justificativa última da educação: esta é nada fora daquela; a educação “realiza” a cultura: memória incessante, mas sempre ameaçada; fio da continuidade humana. Como os meios de comunicação são (arte)fatos culturais, como tal vão se alojar no âmbito escolar, pois têm neste um “ninho”. Assim, a chave está em usar os produtos culturais com ciência de que não são imparciais: vinculam-se a interesses dominantes e veiculam o ideário de grandes corporações da comunicação — no caso da revista *Nova Escola*, o grupo Abril, a que se liga seu editor.

Entendo que a formação profissional, a formação acadêmica, do professor é a instância para a aquisição de saberes teóricos que possam subsidiar a prática pedagógica. Mais que isso, entendo que nessa instância o professor em formação deve se familiarizar com questões centrais para a educação, a fim de que possa fazer um uso crítico dos produtos culturais e possa desarmar as estratégias da indústria cultural para perpetuar crenças, padrões, valores e estereótipos — a exemplo da estratégia editorial da *Nova Escola* para fixar, na identidade feminina, a predisposição natural da mulher ao magistério. Pela reflexão fundamentada em conhecimentos teóricos, o professor em formação tem condições de se tornar pesquisador na prática, munido de meios e repertórios para fundamentar suas experiências e capaz de identificar e avaliar situações-problema pela indagação e pelo diálogo reflexivo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. São Paulo: Ática, 1986.
- ALMEIDA, Célia M. de Castro (Coord.). **Repercussões do repertório cultural de professores/as da educação básica de Uberaba e Uberlândia (MG) nas suas práticas pedagógicas**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2006. Relatório de pesquisa.
- ARAGUARI. **Araguari** — cem anos de dados e fatos. Fundação Educacional e Cultural de Araguari, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1988.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação e a crise na cultura**: sua importância social e política. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- ASHTON-WARNER, Sylvia. **Myself**. New York: Simon & Schuster, 1967.
- BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F. (Ed.). **Teachers' lives and careers**. 2. ed. London: The Falmer Press, 1989.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BATISTA, Antônio A. Os professores são “não-leitores”? Leituras do professor. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris S. R. da (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23–58.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BITTENCOURT, Jane. Informática na Educação? Algumas considerações a partir de um exemplo. **Revista da Faculdade de Educação**, n. 1, v. 24, jan.–jun./1998.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados; ANPED, n. 19, p. 20–28, jan.–abr./2002.
- BORDINI, Maria da G.; AGUIAR, Vera T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRANDÃO; Helena H. N.; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17–30.
- BRITTO, Luiz P. L. Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, n. 39, v. 20, p. 16–30, out./2002.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVALCANTI, Vanessa R. S. Escrita e memória na formação de mulheres entre 1870 e 1940. **História & Perspectiva**, Uberlândia, n. 31, p. 153–73, jul.–dez./2004.

- CAVALLO, Guglielmo. Entre volumen e codex: a leitura no mundo romano. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002, p. 71–91, v. 1. (Coleção Múltiplas escritas).
- CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antônio A.; GALVÃO, Ana M. (Org.). **Leituras: práticas, impressos, letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 89–97.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157–68, jul.–dez./2000.
- CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (Org.). Introdução. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002, p. 6–36, v. 1. (Coleção Múltiplas escritas).
- COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COLVIN, Richard L. Improving education journalism: educate the writer, too. **Carnegie Corporation of New York**, v. 2, n. 4, Spring/2004.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Marisa V. A revista *Nova Escola* e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Horizontes plurais — novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: 34, 1998, p. 343–78.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em um lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil — ALB, 1998, p. 137–52.
- EVANGELISTA, Aracy A. M. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris S. R. da (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 79–90.
- FARIA, Gina G. G. de. **A revista Nova Escola: um projeto político pedagógico em andamento (1986–2000)**. Goiânia: FE/UFG, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/ginaglaydesfaria05.rtf>>. Acesso em: 12 jun. 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRADE, Isabel C. A. **Imprensa pedagógica: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 26).
- FONTCUBERTA, Mar de. Imagen, mujer y medios. In: VILANOVA, Mercedes (Comp.) **Pensar las diferencias**. Barcelona: PPU, 1994.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Nossa história**. Disponível em: <http://fvc.abril.com.br/popup_historia.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2006.

- GARCIA, Carlos M. **Formação de professores**. Porto: Porto, 1995.
- GATTI JR., Décio. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de História do Brasil, dos anos sessenta aos nossos dias. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPED, 1999. CD-ROM, p. 19–30.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**; rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 63–78.
- GROW, Gerald. Magazine covers and cover lines: an illustrated history. **Journal of Magazine and New Media Research**, 2002. Disponível em: <<http://aejmcmagazine.bsu.edu/Testfolder/>>. Acesso em: 10 fev. 2007.
- HABERT, Angeluccia B. **Fotonovela e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 15–46, jul.–dez./1997.
- HENDEL, Richard. **O design do livro**. São Paulo: Ateliê, 2003. (Artes do livro; 1).
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 79–110.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Angela. **Leituras e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- IANNI, Octávio. O príncipe eletrônico. In: _____. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 139–66.
- LAGÔA, Ana Mascia. A construção da linguagem no jornalismo educativo. **A página**, ano 8, n. 88, p. 23, fev./2000. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=957>>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.
- LUCAS, Fabio. O *best-seller* e a teologia da comunicação de massa. **Minas Gerais** — suplemento literário, n. 22, p. 1.057, 1987.
- LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002, p. 165–97, v. 1. (Coleção Múltiplas escritas).
- MACHADO, Ana Maria N. **Informação e controle bibliográfico**: um olhar sobre a cibernética. São Paulo: ed. da Unesp, 2003.
- MANTOAN, Maria T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência/Leped/FE/Unicamp. Disponível em: <<http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#todas>>. Acesso em: 8 fev. 2007.
- MONTEIRO, Viviane da S. **A revista Nova Escola no governo Itamar Franco (1992–1994)**. Araraquara: Unesp/FCL, 2004.

- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ed. mar., 1986.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ed. dez., 1986.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ed. 28, 1989.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ed. 65, 1993.
- NOVA ESCOLA, São Paulo: Abril, ed. 72, 1994.
- NOVA ESCOLA, São Paulo: Abril, ed. 74, 1994.
- NOVA ESCOLA, São Paulo: Abril, ed. 81, 1995.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ed. abr., 1996.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ed. dez., 1996.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ed. 100, 1997.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, ed. 111 (edição especial), 1998.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PEDROSO, Leda A.; BERTONI, L. M. (Org.) **Indústria cultural e educação** (reflexões críticas). Araraquara: JM, 2002.
- PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.
- PUCCI, Bruno. **Adorno: poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROLLA, Angela da R. A leitura e o espaço do prazer: um estudo sobre as práticas docentes. **Leitura: teoria e prática**, Campinas/Porto Alegre, n. 30, p. 45–54, dez./1997.
- SACRISTÁN, José G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artemed, 1999.
- SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita**. São Paulo: Ática, 1996.
- SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre livros e leitura**. Porto Alegre: Paraula, 1993.
- SILVA, Ezequiel T. da. A formação do professor e do aluno leitor para construção da cidadania. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Formação de professores e alunos leitores** (Cadernos Educação Básica — série institucional, n. 6). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1994, p. 32–46.

SILVA, Lílian L. M. da. A revista *Leitura*: teoria e prática e o professor — um leitor em formação. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris S. R. da (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 141–56.

SMOLKA, Ana L. B.; GENTIL, Mônica S. Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre os modos de dizer e posições sociais em textos para professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 193–213, maio–ago./2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, M. L. **Construtivismo**: a prática de uma metáfora; forma/conteúdo do “construtivismo” em *Nova Escola*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALKER, Karen J. Critical essay on *The thorn birds*. In: 20TH-CENTURY AMERICAN BESTSELLERS. Disponível em:
<<http://www3.isrl.uiuc.edu/~unsworth/courses/bestsellers/search.cgi?title=The+Thorn+Birds>>
Acesso em: 20 jan. 2007.

WOODS, Peter. **Teacher skills and strategies**. London: The Falmer Press, 1990.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO

Caras alunas,

Estou realizando uma pesquisa para investigar a interferência da revista *Nova Escola*, na prática de graduandos do curso Normal Superior que já atuam como professores de educação básica (1^a à 4^a séries). Para tanto, gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento do questionário anexo. Saliento que será necessário que você se identifique, a fim de, posteriormente, poder convidá-lo(a) para uma entrevista. Ressalto também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa. Caso você atue em mais de uma escola, responda ao questionário em apenas uma delas, evitando, assim, redundância de informações.

Desde já coloco-me à inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários sobre a pesquisa e agradeço sua valiosa colaboração.

Professora Ivana Cardoso de Melo
(e-mail: cardosoivana@yahoo.com.br/telefone: 3241 4922)

DADOS PESSOAIS

Seu nome completo:

Data de nascimento:

Endereço completo (não se esqueça do CEP)

Telefone(s)

Horário melhor para ser encontrado(a)

Período em curso na universidade

1) Sexo masculino feminino Idade: _____

2) Estado civil

solteiro(a)

divorciado(a)

casado(a)

outro

Qual? _____

viúvo(a)

3) Filhos/as? Sim Quantos? Não

4) Nome(s) da(s) escola(s) onde leciona

5) Rede à qual pertence(m) essa(s) escola(s): Municipal Estadual Privada

6) Séries em que atua: 1^a à 4^a 5^a à 8^a educação infantil

7) Tempo de magistério (expressar em anos e/ou meses) _____

8) Formação

Ensino superior incompleto

Ensino superior completo

Mestrado incompleto

Especialização concluída

9) Qual a sua jornada semanal de trabalho na escola? _____

10) Exerce outra atividade profissional remunerada?

Sim Não

11) Sua renda é:

menor do que 2 salários mínimos

está entre 2 e 4 salários mínimos

está entre 5 e 7 salários mínimos

acima de 7 salários mínimos.

12) Em relação à renda familiar, seu salário corresponde a:

única fonte de renda da família

principal fonte de renda da família

renda complementar

PRÁTICAS CULTURAIS

13) Qual(is) é (são) seu(s) programa(s) de TV preferido(s)?

14) Lê jornal(is)? Sim Não

15) Com que frequência? Diariamente Semanalmente esporadicamente

16) Nomes dos jornais e localidades:

17) Lê livros? Sim Não

Com que frequência? Diariamente Semanalmente esporadicamente

São livros relativos a sua área de atuação profissional? Sim Não

18) Lê revistas? Sim Não

Com que frequência? Diariamente Mensalmente

Semanalmente esporadicamente

Quais? _____

19) Vai ao cinema? Sim Não

Qual(is) o(s) tipo(s) de filme(s) que mais aprecia?

policial

drama

ficção

romance

comédia

desenho animado

terror

aventura

outros. Especifique: _____

20) Você gosta de música? Sim Não

Qual(is) o(s) gênero(s) de sua preferência?

MPB

forró

axé

rap

rock

sertaneja

pagode

romântica

samba

outros. Especifique: _____

21) Vai ao teatro? Sim Não

22) Você costuma assistir a shows ao vivo? Sim Não

23) Você costuma assistir a espetáculos de dança? Sim Não

24) Costuma visitar exposições de arte e/ou museus? Sim Não

APÊNDICE B — ROTEIRO PARA ENTREVISTA

As entrevistas seguiram um roteiro organizado com as seguintes perguntas:

- 1) Gosta de ler?
- 2) Com que frequência lê?
- 3) Que tipo de leitura prefere?
- 4) Por que lê?
- 5) Como desenvolveu o gosto pela leitura?
- 6) Considera a leitura importante para um professor? Por quê?
- 7) Usa suas leituras na prática pedagógica? Como?
- 8) A leitura contribui para sua prática pedagógica? Como?
- 9) Poderia relatar uma atividade proposta a seus alunos centrada e desenvolvida com base em uma leitura que você fez?
- 10) Conhece a revista NE?
- 11) Como conheceu a NE?
- 12) Assina a NE?
- 13) Há quanto tempo lê a NE?
- 14) Qual seção da NE aprecia mais?
- 15) Aplica o que lê na NE em sala de aula? Como faz isso?
- 16) Poderia relatar uma experiência em sala de aula na qual você usou a NE?

APÊNDICE C — ENTREVISTAS

Cíntia, 39 anos, estudante do quinto período do curso Normal Superior da UNIPAC em Araguari (MG), e professora de 1^a à 4^a série do ensino fundamental há oito anos.

1 – Gosta de ler?

Muito. Eu gosto de ler é... acho que a gente tem uma certa fase da vida, n'ê. Eu lia muito romances, histórias de amor. Depois, assim que eu comecei a trabalhar, assim, em educação, eu passei a ler tudo, sabe, jornais, revistas, livros, também artigos. E tô sempre lendo alguma coisa diferente, sempre assim. Eu acho também que quem mais me incentiva é o meu marido, porque ele lê também, assim, sabe, tudo ele lê. Ele é professor de Matemática. Esses dias, eu ainda fiquei brincando com ele, porque ele estava lendo um livro de matemática, sobre matemática, n'ê. Aí eu falei, como que você tem paciência? É o meu trabalho, eu tenho que ler, n'ê. Então, assim, tudo isso incentiva a gente, n'ê? Não é só ele não, meus filhos também, cê precisa de ver como eles são. Eles lêem, assim, uns mais leves, sabe, o mais velho, sabe, do 1^o colegial. Eu também acho que a gente, nós conseguimos incentivá-los, sabe, os dois. Eles lêem demais. Eles vão à biblioteca, pegam livros, sabe, é assim. Lá em casa tem uma estante, assim, não tem onde coloca mais livros, revistas. De vez em quando eu vou fazer um limpo e eles brigam comigo; esse não, esse não! É muito bom, assim, é muito bom.

2 – Com que frequência lê?

Eu não tenho, assim, é... hora marcada não, assim, sobrou um tempinho, e... às vezes eu tô no recreio da escola, tem alguma coisa lá, às vezes chega, por exemplo, uma revista, aí eu começo a ler. Aqui na faculdade mesmo, sabe, eu sempre tava, assim, sabe, com alguma coisa, é... mas eu leio mais mesmo é nas férias, nas férias, assim... Final de semana não, porque eu não tenho tempo, mas nas férias eu costumo ler bastante.

3 – Qual tipo de leitura você prefere?

Bom, eu ainda continuo preferindo os romances, sabe, assim, best sellers, óperas, assim, romances mesmo. Mas eu costumo ler, eu gosto também de ler, como eu já falei, os artigos que saem nas revistas sobre educação. Porque, é... educação é tudo, tem que... eu acho assim, a gente tem que pegar um pouquinho daqui, um pouquinho dali, n'ê, juntar tudo para colocar em prática, porque, às vezes a gente não consegue achar um caminho sozinho. A gente precisa tá sempre assim, pegando idéias, ou alguma coisa que alguém fez e juntar com o que a gente tem em mente e pôr em prática. Eu gosto muito de ler, assim, é... artigos, coisas relacionadas à educação, com muita frequência, pra me ajudar no dia-a-dia, não é?

4 – Por que você lê?

Bom, eu leio... primeiro lugar, eu acho que a gente tem que ler pra sentir prazer, pra... é como se fosse, assim, um entretenimento, n'ê. depois, pra gente tá sempre, assim... é... renovar a nossa prática, o nosso trabalho, a nossa forma de pensar, porque a leitura ajuda muito a mudar o nosso pensamento, a abrir nossos horizontes. É por isso que eu leio.

5 – Como desenvolveu o gosto pela leitura?

Ah, eu não sei. Eu sempre gostei de ler, desde... assim... e eu acho que eu não tive nenhum incentivo na minha casa. Eu acho que nasceu comigo, e em casa, minha mãe, meus pais incentivavam a gente, assim, a estudar, n'ê. Mas, assim, a ler, não. Aliás, não, minto. Minha mãe gostava muito de ler revista de fotonovela, sabe. Meu pai, muito ignorante, não deixava que ela lesse, brigava com ela, ficava não sei se era com ciúme ou o que era. Então, ela lia... o guarda-roupa era imenso, bem grande e ela colocava os cobertores, assim... e enfiava as revistas. E ela lia. Ela ficava dentro do guarda-roupa lendo, sabe, e a hora que ela escutava os passos do meu pai, ela enfiava as revistas de novo e escondia, e eu... ela pedia que eu buscasse e eu buscava revista e aqueles livros de Sabrina, com uma amiga e eu que ia buscar, n'ê, devolvia. Tudo, assim, tido escondido, e, com isso, acho que foi isso que me incentivou. O proibido sempre chama a atenção da gente, n'ê? Eu acho que foi isso. E agora... A gente esquece das coisas; agora é que eu me lembrei. Aí eu comecei a ler. Desde... acho que, assim... eu devia tá o que... na 5ª série. Aí comecei a ler uns romances e, eu... meu pai não proibia; ele deixava que eu lesse; já minha mãe ele proibia. Aí eu comecei a ler, assim, sempre, sempre, sempre. Sempre trocando livros; eu tenho um livro que eu já li ele, acho que umas dez vezes, sabe. Ele chama “Pássaros Feridos”, já leu? Um dia eu tava na minha avó e alguém ligou de outra cidade, pediu pra que eu desse um recado, longe, tinha que andar muito, sabe. Aí eu fui lá, dei o recado, depois a pessoa retornou, aí ela falou pra mim: Você gosta de ler? Falei: muito. Então, me dá aqui o endereço que eu vou mandar um presente pra você. E ele mandou, sabe, pelo correio, esse livro “Pássaros Feridos”. Gente, pra mim foi assim, sabe, acho que foi o melhor presente que eu já ganhei. Aí eu leio o livro, guardo. E aí, de repente, me dá uma vontade de ler ele de novo, que eu acho a história maravilhosa, aí eu leio de novo, sabe. É impressionante.

6 – Considera a leitura importante para um professor?

Muito. Eu acho, assim, o fim, alguém, algum professor falar que não tem tempo pra ler. Já ouviu? A gente ouve demais. A gente trabalha tanto, a gente não tem tempo pra ler. Mas até na hora... eu acho assim... até na hora que a gente vai elaborar o plano de aula, a gente tem que tá com alguma coisa nova, alguma coisa diferente pra... é... colocar, porque cada dia é uma realidade diferente na sala de aula, principalmente, assim, quando a gente trabalha assim... com criança carente. Eu sempre gosto de trabalhar em escola, assim, mais afastada... quanto mais assim, afastada. E as crianças, elas são muito assim... a gente tem que tá sempre procurando alguma coisa nova pra aplicar pra elas, no dia-a-dia, n'ê. eu acho que a gente só encontra na leitura, é... assim, uma... num pensamento de alguém, uma idéia diferente, n'ê, e, e eu acho, o professor tem que tá assim, sempre aberto pra ler, principalmente jornais. Eu conheço professor que não lê um jornal, sabe, que... Eu conheço, eu posso falar porque eu sei que tem. Não lê um jornal, não assiste um jornal de televisão, e às vezes, ele chega, no outro dia, na escola e os alunos vão fazer algum comentário de alguma notícia e ele não sabe do que que eles estão falando. Essa semana mesmo eu vi um professor que o menino foi perguntar pra ele sobre o furacão e ele não..., sabe. Ah, eu não tenho tempo nem de assistir um jornal pela televisão. Eu acho que isso é uma... assim, sabe, uma tremenda... n'ê. eu acho que é até desrespeito com o aluno; que o professor tem obrigação de se informar, de tá sempre procurando coisa nova. E isso não existe por aí não.

7 – Utiliza suas leituras na prática pedagógica?

É como eu já falei: eu utilizo assim... às vezes a gente tá com algum problema e tá difícil de resolver, aí a gente começa a lê, lê alguma coisa, lê assim... quando eu falo assim... lê alguma coisa, eu sempre falo, eu tô pensando assim, n'ê, não é porque essa pesquisa tem na revista *Nova Escola* não. Mas a revista *Nova Escola*, ela tem sempre assim... um depoimento, sabe... depoimentos de professores, práticas que eles fizeram na escola, é... assim... e tudo que tem é... condiz com a realidade da escola, com a realidade dos alunos. Pode ser um depoimento lá do Nordeste mas ele tem a ver com os nossos alunos; sempre tem. Então, é... a gente pega um pouquinho que a gente leu, que a gente aprendeu; que um artigo... é sempre assim, ir colocando, mudando a nossa prática, principalmente... eu acho que é muito importante; a leitura é muito importante na prática pedagógica, principalmente na questão da mudança dentro da sala, que é necessário, n'ê, que aconteça todo dia, a gente não pode ficá na mesmice, fazendo as mesmas coisas, é tão... as mesmas coisas a mesma prática.

8 – A leitura contribui para a sua prática pedagógica? Como?

Claro, só contribui, só contribui.

9 – Poderia relatar uma experiência em que você utilizou, na sala de aula, alguma leitura que você já fez?

Posso. Quando saiu a... é... sobre a inclusão, n'ê, todo mundo, eu fiz um curso que foi oferecido pela Secretaria da Educação, e todos os professores ficaram assim... é... preocupados, n'ê: Nossa, como nós vamo fazê? Meu Deus, como vai sê? E aquela preocupação... Só que eu já tinha lido um artigo da revista *Nova Escola*, que falava sobre a inclusão e lá na... nesse artigo, eu não me lembro que mês foi, quando que foi. Lé nesse artigo, falavam é... que a inclusão era aceitá o aluno, aceitá a diferença dele e não assim... querê que ele aprendesse aquelas mesmas coisas que o outro aprendeu, mas aprendesse dentro do limite dele; caso assim... um pouquinho que ele aprendesse era importante pra vê que a gente tinha que respeitá o que ele aprendeu e, com isso eu, eu pude assim... é... não ficá... eu consegui não ficá assim... aflita, nervosa e apreensiva, n'ê, porque eu já... já tinha assim, me informado que não era como as pessoas falam que é tanto. Inclusive, eu tinha na minha sala de aula um aluno da Apae, que era da Apae, e ele tinha muita dificuldade mesmo, ele, ele tinha muito problema, ele não conseguia pará sentado, sabe, ele não conseguia assim... prendê a atenção; e lá nesse artigo falava que tinha algumas coisas que a gente podia fazê com essa criança; aí eu comecei a fazê as mesmas coisas, comecei a criá em cima daquilo. A primeira coisa que eu fiz com... recortei umas bolinhas de papel colorido, pedi pra ele montá um bonequinho, só que ele não dava conta de montá o bonequinho; eu sabia que tinha braço, perna, sabe; aí coloquei um desenho de bonequinho assim... pra ele, e ele foi montando direitinho. Colocou a cabecinha, depois colocou a bolinha que era o corpo, foi colocando e consegui fazê então. Aquilo lá já era uma aprendizagem pra ele, já era um... eu já tinha conseguido um canal pra chegá até ele. Não que eu tenha conseguido todo, que a gente não consegue, a gente não... a gente tem que pará e pensá muito. Mas, com isso eu consegui assim... pelo menos fazê com que ele ficasse sentado e fizesse uma atividade que eu colocava

pra ele. Eu já levei artigos de jornal, já levei é... aí com alguma leitura que a gente pega em algum livro didático, alguma leiturinha assim... diferente, n'ê, então eu já levei, muitas vezes, isso já. Não é sempre assim que a gente pega só da revista *Nova Escola* não. Às vezes, a gente pega coisas diferentes noutra lugar. Agora, só se você não procurá direito, mas já, muitas vezes.

10 – Você conhece a revista *Nova Escola*?

Conheço, há muito tempo.

11 – Como conheceu a revista NE?

Eu trabalhava na LBV, a Legião da Boa Vontade, sabe, conhece? Eu trabalhava com reforço escolar; primeiro trabalho que eu consegui na minha qualificação, e lá a moça assinava, a coordenadora assinava. E todos os meses ela me... quando chegava a revista, ela me emprestava pra mim lê. Foi assim que eu conheci. Tem muito tempo isso.

12 – Assina a revista?

Assino. Deve Ter uns quatro anos, tem uns três, quatro anos.

13 – Há quanto tempo você lê essa revista?

Isshhh! Tem muito tempo, nossa! Deve tê mais de dez anos, eu acredito!

14 – Qual a seção mais aprecia na revista NE?

A parte que eu mais gosto é aquela que tem os depoimentos assim... de alguma coisa que foi feita na escola, aí tem o relato da experiência. Então todo mês tem uma diferente, num lugar diferente, uma escola diferente, professores diferentes. Primeira parte que eu leio é aquela.

15 – Utiliza aquilo que lê na revista *Nova Escola* em sala de aula? Como?

Utilizo, utilizo; é igual eu falei aqui, ó, da experiência, n'ê, na... nessa pergunta aqui, n'ê, se eu podia relatá alguma experiência; eu utilizo; que eu falei da inclusão, n'ê, que eu utilizo assim, bastante idéias pra trabalhá inclusão e... da revista e de experiência e relato que eu vi na revista; então, ajuda assim, a gente a modificar as atividades e... dá... abre o horizonte da gente pra mudá, pra inventá coisas diferentes.

16 – Você gostaria de acrescentar algo que você achou interessante na revista *Nova Escola*?

Ah, eu achei interessante o que saiu esse mês. Saiu sobre a disciplina, sabe, e aí porque é ... ultimamente, a gente tem visto que é... os professores não estão se modificando em sala de aula. Às vezes, até eu mesma tenho dificuldade, e... todo mundo fala que é culpa da família, n'ê. E, realmente, n'ê, eu acho que a culpa é da família mesmo, mas aí eu li um... eu li, eu li rápido, eu não gravei o nome da pessoa, o pedagogo disse assim que os limites, eles é... não tem só da família, tem do adulto em geral, porque as pessoas, hoje em dia, elas não têm disciplina também, sabe, eu achei interessante; eles não têm horário pra almoçá. Na hora

do almoço, às vezes, eles estão jant..., na hora de jantá, eles estão almoçando; na hora do almoço eles estão tomando café da manhã ou eles estão comendo um sanduíche na rua, n' é. Então, a indisciplina não é só falá assim: lá na casa dessa criança; também tá é no mundo em geral, as pessoas não estão tendo disciplina. Como que a gente qué exigí que a criança tenha. Eu acho assim... eu nunca tinha pensado assim, n' é, nesse ato assim... Eu acho que que é interessante e... ele também deu... deu umas dicas sobre como a gente consegui a disciplina. Primeiro, a gente tem que colocá regras na sala de aula mesmo, assim... quem deve criá essas regras são os próprios alunos, n' é; eles criam as regras e aí eles vão tê... se eles transgredirem essas regras, aí eles vão tê que arcá com as consequências. Eu achei interessante. Só isso.

Maria, 42 anos, estudante do quinto período do curso Normal Superior da UNIPAC em Araguari (MG) e professora de 1^a à 4^a série do ensino fundamental há 23 anos.

1 – Gosta de ler?

Eu gosto muito.

2 – Com que frequência lê?

Eu leio pra o meu divertimento, eu leio mais aos sábados, que eu fico mais tranqüila, Sábado e Domingo, mas eu busco muito, em relação ao meu trabalho, eu busco bastante na Internet, ou em revistas, livros mesmo, na medida que eu vou precisando eu vô buscá.

3 – Qual tipo de leitura você prefere?

Eu prefiro muito sobre reflexões, olhá sobre comportamento, também de alunos, ou mesmo comportamento em geral, meditações, eu busco me informá também a respeito do meu trabalho, busco muito, ma é, é... busco. Eu gosto muito de ler sobre turismo, turismo, viagens, esse tipo de coisa eu leio, meditações também eu gosto de lê muito, é... é mais é sobre isso que eu leio mesmo; esporte também, eu busco me informar sobre esporte.

4 – Por que você lê?

Eu leio porque gosto e pra me informá também, pra me informá também eu busco e pra aprendê, busco aprender na minha prática também, eu busco aprender a respeito disso aí; eu gosto mais de meditar, então eu busco muita meditação, muita reflexão, eu gosto demais desse tipo de coisa, então busco pra isso também; pra relaxá, pra esse tipo de coisa.

5 – Como desenvolveu o gosto pela leitura?

Eu sô muito casera, então o que eu busco dentro de casa, eu busco me divertí dentro de casa; então tudo que me relaxa, que me dexa tranqüila, que eu sô também muito agitada assim pra... sô agitada no geral, então procuro relaxá, eu procuro muito meditá, eu procuro me entendê, então eu sô muito complicada, então eu procuro me informá também pra isso também.

6 – Considera a leitura importante para um professor? Por quê?

É muito importante. A leitura é muito importante para o professor porque o professor que busca aprendê, busca se informá, se atualizá ele tem que lê, porque sem leitura como que o professor vai se atualizá, como que ele vai buscar conhecimento? Porque a gente, por mais que a gente busca, a gente mais descobre que não sabe nada. Então, eu acho que a leitura é pra isso, é pra buscá mesmo, pra í atrais, pra buscá conhecimento. Acho que o importante é isso.

7 – Utiliza suas leituras na prática pedagógica? Como?

Muito, muito, eu utilizo muito, porque a gente sempre tem que renová, inová, renová, então eu custumo isso. Internet, agora, mais ainda, que é o mais fácil de buscá, n,é, que é mais acesso à Internet, porque livro além de caro, mas a gente na Internet, eu acho mais fácil. Outro dia mesmo eu tive uma dúvida sobre aprendizagem, sobre a dificuldade de um aluno meu, eu busquei na Internet e achei muita coisa. Então, é como você vê, é por aí.

8 – Poderia relatar uma experiência em que você utilizou na sala de aula alguma leitura que você já fez?

Eu tive uma experiência... pode sê na escola, aqui na Unipac ou na sala de aula? Eu, eu tava lendo muita letra de música. Em sala, eu dei muitas letras pra 4ª série. Eu fiquei 3 anos... trabalhei 3 anos com a 4ª série, do ensino fundamental. Então, eu levei muitas letras de músicas pra ser trabalhado com uma reflexão e também como... até como gramática eu utilizei essas letras. E outro tipo de leitura que eu levei... que eu levo... que eu levo pras salas de aula é mais é letras de músicas; é uma coisa que os alunos gostam e, e incentiva, motiva, e através delas dá pra tirá muita coisa, através de uma mús..., de uma letra de música tira muitas atividades. A experiência que eu tive, que eu tenho com a 4ª série é essa, é de letras mesmo; funciona também pra trabalhá valores; trabalhei também... eu fiz um projeto uma vez... sobre valores. Então eu utilizei muit... muitos textos que eu levei pra sala de aula sobre valores. E foi muito bom. O projeto deu certo e as crianças ficaram motivadas mesmo, elas... elas trabalharam diversas letras com esses textos. Foi muito bom.

9 – Conhece a revista *Nova Escola*?

Conheço.

10 – Como conheceu a revista *Nova Escola*?

Na escola. Na escola que eu conheci e comecei a assiná, me interessô, porque eu gosto de tê em casa, a hora que eu preciso eu vô buscá, então eu gosto de ter sempre o meu material. Aí esse material da revista tinha mais na escola, então eu resolvi assiná pra tê o meu material. Pra tê em casa pra quando eu precisá buscá.

11 – Assina a revista NE?

Tem mais de 5 anos. Tem uns 5 anos. É mais ou menos isso.

12 – Há quanto tempo lê a revista NE?

Tem uns mais de 10 anos. Eu tenho 25 anos de servi... de trabalho... tem uns 20 anos que eu leio. Assino é que tem uns 10 mais ou menos. Uns 8 ou 5 anos mais ou menos que eu assino, mas que eu leio faz muito tempo.

13 – Qual seção que mais aprecia na revista NE?

Eu gosto muito dos Pensadores, eu gosto muito também das experiências que traz. Agora, atualmente, tem vindo bastante projetos, n' é, ajudando a gente a... fazê o projeto. Então eu gosto muito desses tipos de reflexões que aparece lá. Agora, atualmente, o assunto que mais a gente tem usado é sobre a inclusão, então tem me ajudado bastante.

14 – Utiliza aquilo que lê na revista NE? Como?

Me ajuda... sempre que eu tenho problema, eu vô, eu busco, n' é, então aí me ajuda nessa parte, a resolvê problemas, me ajuda muito. Resolvê problemas com o aluno, problemas de aprendizagem e inová alguma coisa diferente que eu busco, eu busco na... a revista traz também esse tipo de coisa, alguma coisa diferente pra nossa prática na sala de aula.

Eu utilizo mais com... no meu trabalho; que o tipo de coisa que aparece na revista não é pra ser dado assim. Eu dô pro aluno, mas como... assim... como orien..., me orienta a dá uma atividade pro aluno, não diretamente o aluno pegá a revista e lê, não. Eu utilizo na minha prática. Eu leio, eu formo e aplico. Eu vô fazê um projeto, aí eu vô procurá como aplicá aquilo ali e como desenvolvê o projeto. Aí que o... se o... dependendo do assunto, aí eu vô buscá nas revistas e no acervo que eu tenho. Se o assunto... se tem alguma coisa relativa ao projeto, aí eu utili... eu... eu vô vê aquilo ali, eu vô vê se... se dá pra mim inová alguma coisa, alguma coisa diferente pra eu utilizá com as cranças no projeto. Geralmente é assim que eu faço.

15 – Você poderia relatar uma experiência em sala de aula na qual você utilizou a revista NE?

Teve um assunto... teve um tema que eu usei sobre pluralidade cultural, pluralidade cultural e... esse tema eu... eu encontrei... eu encontrei na revista *Nova Escola*. Então eu levei esse tema... nós buscamos, assim... as diversas etnias que tem aqui no Brasil, e na revista tinha algumas experiências sobre isso, aí eu... não copiá... eu... eu... tirei um pouco daquelas idéias pra mim aplicá no meu projeto sobre pluralidade cultural. Eu me informei com a revista, mas aí os alunos foram pesquisar, mas não na revista *Nova Escola*. Eu me com a revista, passei a idéia, não é que eu...os meninos foi buscá, mas a gente sempre orienta. Aí eu orientei através das experiências que eu tive com a revista e as crianças foram buscá sobre a plurali... plural... pluralidade cultural. Então foi mais ou menos assim, eles foram pesquisá sobre as etnias que tem no Brasil o... o Brasil é muito rico nisso aí, n' é. Aí eles foram buscá quais as fronteras que tem, como que acontece com aqueles alunos de fronteira que estudam em escola brasileira e... como eles se sentiam. Aí eles foram buscá sobre isso. E tudo isso eu tive orientação pela revista. Na revista tive essa orientação, pude orientar meus alunos e eles foram buscá sobre isso aí. Então, eu oriento... e eles que buscam. Mas não buscam na revista. A revista serve pro meu trabalho, porque geralmente não traz coisa pro aluno, não é pro aluno, pra sê trabalhado ao... já troxe algum texto... já troxe; inclusive um texto sobre pontuação, muito interessante,

ma... é tipo um conto que teve na revista; eu utilizei na sala de aula. Isso também foi uma experiência da revista. Eu xeroquei o texto e passei pros menino sobre pontuação. Muito bunitinho o texto. Foi passa... Esse foi passado da revista mesmo. O que eu gostaria de dexá é que a revista me ajuda muito; eu gosto de tudo que tem na revista e a cartas... até dos leitores me ajuda, nas experiências dos educadores eu gosto demais, me ajudô, não é, no curso superior que eu tava fazendo, algumas questões me ajudaram a tê algumas idéias... Então, a revista me ajuda muito e não paro de assiná não. é uMa revista que em todo tempo da minha prática me ajuda. Eu quero, eu vô, pronto, busco nela e encontro. Encontro o que eu preciso, me atualizá também, as notícias sobre a educação... é muito bom. Até sobre Nomal Superior tinha uma dúvida uns tempos atrás e a revista abordô esse assunto, então esclareceu muita coisa que a gente, às vezes, escuta aqui, escuta ali e se sai na revista você sabe que é uma fonte segura, aí... pelo menos eu acho assim. Eu acredito que sim, aí busquei, achei e me... me informô, me dexô mais tranqüila. É uma revista que ajuda muito na prática doc... na nossa prática ajuda muito.

Vera, 36 anos, estudante do sexto período do curso Normal Superior da UNIPAC em Araguari (MG) e professora de 1^a à 4^a série do ensino fundamental há 13 anos.

1 – Gosta de ler?

Eu gosto muito de lê.

Bom, primeiramente, é porque eu gosto dos artigos que tem nas revistas e gosto também de alguns livros, revista de... que a gente leva lá pra escola. Tem muitas, são várias e... ah... quando eu comecei lê... quando eu comecei lê foi porque a minha professora do primário... ela levava pra gente revistinha e... nisso eu comecei. Gostei e até hoje. Quando eu tenho tempo... sempre eu gosto muito de lê revistas. Porque eu acho muito interessante. E nos artigos vem muita coisa que a gente aprende muito. E eu sempre aprendo; todas as vezes que eu leio eu passo pelo menos pra minha sala de aula, n'ê, a gente trabalha... a gente trabalha na sala de aula e eu passo pra minhas cr... meus alunos e... aí sempre dá certo.

2 – Você lê com freqüência?

Às vezes, porque eu trabalho... trabalho de manhã, em casa, e trabalho na escola. Mas, à noite, quando tem tempo eu leio mesmo e gosto.

3 – Que tipo de leituras que você gosta?

Bom, eu gosto muito de leitura informativa, gosto de notícias, gosto de beleza, gosto de leituras de... que fala sobre escola, sobre criança, é o que eu mais gosto de lê também.

4 – Quais os tipos de leituras que você leva para a sala de aula?

Bom, eu gosto muito de levá é texto; gosto de levá... eu gosto de... de levá... assim, texto sobre... recorte... interessante pras crianças. Poemas, poesias... aí a gente faz

apresentação; a... diretora... bom, pelo menos lá na minha escola, a gente faz apresentação e eles faz uma encenação sobre aquele poema que foi l... que foi falado dentro da sala de aula.

5 – Como desenvolveu o gosto pela leitura?

Então, como eu já disse, foi a minha professora do primário, ela levava... ela levava revista pra gente, a gente pegava, lia e aí eu fui pegando o gosto. Sempre teve.

6 – Considera a leitura importante para o/a professor/a? Por que?

Importantíssima, porque cada... quanto mais a gente lê, mais a gente aprende; mais a gente fica por dentro do que tá acontecendo; a gente abre mais a cabeça da gente; a gente fica mais assim... com idéias, com melhores, renova, a leitura é sempre ótima.

7 – Você se lembra de alguns livros que você leu e que a marcaram?

Livros? Bom... us... us... que eu gosto de lê... eu gosto de lê a *Nova Escola*, uma revista... gosto de lê do Issamitiva que eu aprendi muita coisa também com ele e gosto de lê... ah, eu gosto de lê... mu... vários... assim no momento... assim... o que eu já li e gosto de lê, gosto de lê... tem muito... lá na escola, na nossa escola tem muito livro de roman... de leitura pra criança infantil, n'ê; aí eu gosto de lê pra eles poesias...

8 – E romances? Você estava falando sobre romances; você gosta desse tipo de leitura?

Nossa, eu adoro! Gosto muito.

9 – Quais os autores que você mais leu e que você se lembra agora?

Bom, no momento... eu já li muito mas... é tão antigo... eu gostava muito de lê Sabrina, adorava, quando eu era pequena, moça, eu lia muito Sabrina, era uma revista, n'ê, eu gostava... eu viajava naquelas leituras.

10 – E como era essa revista *Sabrina*?

Sabrina era uma revista assim... era um... um romance que tinha... puro, n'ê, aí eu lia muito, gostava muito e... ficava vivo naquele momento ali...

11 – E os romances de escritores brasileiros. Você já leu alguns no colégio? Você tinha o hábito de ler?

Não, porque a gente trabalhava mais mesmo era da escola mesmo que a professora mandava a gente lê, n'ê.

12 – Então, a escola mandava vocês lerem romances?

Não, ela... ela pegava, assim, um livro e deixava a gente escolhê... aí a gente escolhia... só que assim... um autor assim... eu..., .., não me lembro.

13 – Você não se lembra de um autor que você leu e que te marcou?

Vinicius de Moraes? Gosto. Adoro!

14 – Você considera importante essa leitura para professores/as?

Bom... é importante assim... porque a gente assim... não n... importante pra mim como pessoa eu acho, mas assim... como professor eu acho que outros tipos de leitura sairia melhor.

15 – Que tipos de leitura?

Ah... mais voltado pra educação mesmo.

16 – Utiliza suas leituras na prática pedagógica? Como?

Utilizo. Sempre que eu posso eu utilizo. Com meus alunos, sempre.

Eu pego textos e... eu... eu uso em textos... é... eles interpreta o texto... eles recortam palavras... eles... sempre a gente tá manuseando as leitura, as revista, sempre.

17 – Poderia relatar uma atividade proposta aos seus alunos, centrada e desenvolvida a partir de uma leitura que você fez?

Sim. Eu tava cum dificuldade de trab... eu tava cum dificuldade de trabalhá cum aluno que ele é muito... assim... ele era um minino que respondia muito... ele maltratava os colegas... aí, na revista... bom, principalmente na *Nova Escola*... eu, a diretora pegô e... troxe pra nós um artigo falando sobre. Parecia que ate aquele dia foi... eu falei pra ela que foi feita pra mim aquele artigo. Aí ela troxe, eu li e trabalhei com ele a... aquele que eu vi eu trabalhei com ele; foi uma experiência assim... sabe. Uma experiência nova; ele melhorô demais e... tamo aí...

Não. Eu tenho ele guardado lá em casa; té a folha tá lá; são duas folhas.

Ele falava assim: como trabalhá com uma criança difícil dento da sala de aula.

Difícil assim: em termos de ... do comportamento dele; em comportamento agressivo.

18 – A leitura contribuiu para sua prática pedagógica? Como?

Contribuiu muito; sendo que... também num é só com essas reportagens que eu leio... que a gente... que a diretora passa pra nós... ela sempre xeroxa e dá pros professores; num é só tam... só isso que ela passa não. Como... como trabalhá com a criança; tem também... eu gosto muito de reportagem de... sobre o que faz a educação, principalmente, Normal Superior que tem muitas... é... suas experiências que a gente lê muito também... a experiência de cada professor e... nisso a gente a.. adota na sala de aula e... muitas vezes pra mim mesma deu certo.

19 – Utiliza em sala de aula aquilo que lê na revista NE? Como?

Utilizo sempre, sempre eu utilizo da *Nova Escola*; é a mais freqüente que vem pra nós. Tudo que tem na *Nova Escola* é interessante; a gente trabalha muito, a gente lê muito porque a Prefeitura manda... eu n..., eu num assino a *Nova Escola*, mas a Prefeitura manda todo mês ela manda pra gente e a diretora dexa na nossa mesa e ali a gente vai foliá e cada folha tem algo interessante. E o... que eu sempre leio, que eu gosto mesmo é quando trabalha

com criança; pra criança. É o que acho assim... mais interessante. Tudo é interessante, mas quando fala que é em termos de educação pra com a cr... a gente c... trabalhá em sala de aula com a criança é o que mais dá certo lá. E também tem assim com... quando faiz é tem algum... é... algum... atividades, arte... sempre ele vem arte... eles coloca arte na... na... na revista, n'ê, e a gente utiliza. Eles... assim... mexê cum massinha... como trabalhá, como fazê... lembrancinha... aí eu gosto, a gente gosta e a gente faiz lá na escola, na nossa escola. Faço com os meus alunos e eles gostam e vem a receita, até a receita de faz... de como faiz, n'ê, aí a gente trabalha... isso.

20 – Há quanto tempo você lê a revista *Nova Escola*?

A revista *Nova Escola* já tem muito tempo. Tem a base de uns... 9 anos... que vem pra nós mesmo tem uns 7 anos que eles co..., que a diretora, que a diretora, que já mudaram as duas n'ê, e... elas colocam em cima da mesa pra gente; antes a gente tinha acesso mas tinha que buscá lá na Prefeitura, n'ê, num vinha, agora vem; todo ano ela vem. Então, tinha acesso mas era lá na Prefeitura e a gente tinha que í. Como eu num dô aula lá na cidade, é na zona rural, ela vinha pra nós. Ela não vinha pra nós, agora ela vem. E chega até às nossas mãos.

21 – Como conheceu a revista NE?

Através da escola. Foi trabalhano na sala de aula, n'ê, aí a diretora, aí na... falô sobre essa... is... essa revista, aí nós adotamos na escola e... quando eu vi, eu vi a capa *Nova Escola*, então, *Nova Escola*, assim... nova... eu achei assim... e... *Nova Escola*. Era alguma mudança, n'ê, *Nova Escola* eu falei assim: deve sê alguma coisa de mudança, então eu vô vê o que é nova e escola, n'ê. que *Nova Escola* é essa? Será uma escola diferente? Aí fui; foliei, foliei e... mas eu queria muito tê ela pra mim mas... eu não tenho. E eu num assino ainda porque eu num tive oportunidade, mas as minhas amigas assinam; porque o rapaz ainda não passô lá; se ele cum... o dia que ele passá eu vô assiná, porque eu gosto de lê a *Nova Escola*.

22 – Poderia relatar uma atividade proposta aos seus alunos centrada e desenvolvida a partir de uma leitura que você fez?

Bom, lá na nossa escola, nós temos uma biblioteca e, nessa biblioteca, a Prefeitura mandou muita coleção de... de livros... tem, tem muito... tem livro de todo... de todo jeito... de historinha, de prim... de pré à 4ª série lá tem. Aí, a gente pega, n'ê, um dia antes ou dois dias antes, leva pra casa, escolhe uma leitura pras criança, n'ê, ou você tra... ou eu trabalho no quadro, passano pra elas e elas copiam; ou eu levo os livros pra dento da sala de aula, jogo lá no chão, esparramo eles no chão, cada um escolhe o seu; aí, no outro dia, eu peço pra eles lerem e, no outro dia, alguns gostam de fazê encenação; o que eles leram, eles gostam de encená. Outros não; outros gostam de contá o que eles leram lá na... nos livros, nas historinhas; tem historinhas... tem tem... dica assim de acidente... de como prevenção... tem... fala sobre os animais... tem CD... tem fita de vídeo; então a gente utiliza de todo o material.

23 – Ultimamente, quais são os livros que você mais tem usado na sua prática?

Que eu mais tenho usado? Bom, eu... eu num sô muito apegada em livro didático não. Eu gosto muito é de escolhê... a gente tem... chegado livros novos... são didáticos mas são livros novos e... nele tem muita leitura informativa, tem muita, muito, muita coisa interessante, muita leitura interessante. Eu gosto de xerocá e entrego pros menino, pros meus alunos, aí eles lê, a gente lê com eles, na sala, interpreta o texto, n'ê, e... outras vezes eu vô lá tiro, tiro, o... pego o livro, tiro xerox, prego no meu plano de aula e ali... se fô uma poesia ou um poema a gente lê ou cada um trabalha uma estrofe, n'ê, ou verso e a gente... isso, duas vezes na semana... depende. Até três vezes na semana a gente trabalha com leitura de livros.

24 – Que considerações você faz em relação às leituras que os/as professores/as fazem, incluindo você?

Bom, eu acho assim: toda leitura é importante. To... o professor deveria tê mais acesso, muito mais acesso a livros, a bibliotecas, porque lá onde eu trabalho, pelo menos onde eu trabalho, nós temos, só que já... pra nós... é gen... é na zona rural, a gente tem que sair fora, n'ê. E quando, quando, quando a gente pega algum livro ou é aqui na biblioteca da faculdade ou na biblioteca lá da cidade mesmo. Mas é muito importante, é muito interessante, porque a gente aprende muita coisa; a gente fica por dentro de fatos que acontece, a gente fica por den... a leitura é importante pu conhecimento da gente, pu crescimento pessoal, pa trabalhá dentro da sala de aula, a... e com i... e com a leitura a... a gente num fica assim tão... tão assim... como eu falo? A gente... parece que a gente cresce mais, muito mais.

Eu percebo. Até n... ao falar eu percebo. E quando... eu vô conversá assim... alguém que pergunta de... de algum livro... depende; se fô algum algum livro que eu conheço eu falo sobre ele; n... se num conhecê num falo. Como a revista *Nova Escola*, n'ê, todas as pessoas que pergunta, fala: Sandra, você tem um... um... você tem artigo lá... tal... Eu falo assim: bom, eu vô procurá na escola; se eu achá pra você... e outra: mui... nós já trabalhamo muito aqui na faculdade no nosso... no nosso, n'ê, no Normal Superior, nós trabalhamo muito com... nos primeiros períodos, nós trabalhamo muito reportagens... de fazê aí... colamos, n'ê, fizemo reportagens, principalmente sobre o Normal Superior e foi muito interessante; fizemo até um mural e... eu achei muito interessante pra todos aqueles que têm oportunidade de lê, tempo, ela é muito importante.

Lúcia, 41 anos, estudante do quinto período do curso Normal Superior da UNIPAC em Araguari (MG) e professora de 1^a à 4^a série do ensino fundamental há 22 anos.

1 – Gosta de ler?

Gosto muito de lê, principalmente relacionado à educação. Leio bastante.

2 – Com que frequência lê?

Olha, tudo que faz em relação à educação, tanto em revistas, jornais, Internet, eu gosto de lê. Todos os dias, eu entro na Internet pa lê.

3 – Qual o tipo de leitura você prefere?

Na minha área: da educação; eu sempre procuro aquilo da minha área; eu nunca me interesso por outra coisa, engraçado, n'ê? mas é aquilo que tá mais im... em contato comigo, n'ê. eu tô mais em contato com a educação, então eu prefiro lê artigos sobre isso. Tudo que eu leio é relacionado a isso. Agora, tem assim, otros livros... literários que tem que lê pra avaliá pros meus alunos poderem ler. Tem esse tipo de leitura também.

4 – Por que lê?

Olha, o professor que num lê, , ele num... ele num... num tem como ele chegá ao objetivo dele. Ele tem que lê pra ele sabê o que ele... é... de que maneira ele vai reagí, é... o que que tá sendo mudado... o professor tem que lê pra ele estar a par de tudo que está acontecendo dentro da educação.

5 – Como desenvolveu o gosto pela leitura?

Bom, essa pergunta, ela tá muito relacionada à anterior, n'ê? é... nós professores temos que ter esse hábito de leitura... é... sem desenvolver... é... sem desenvolver esse gosto pela leitura não tem como. Professor que num gosta de lê... é como se ele desse aula de qualquer jeito... num... num quisesse aumentá seus... seu conteúdo, seu conhecimento pra dar aula.

6 – Considera a leitura importante para o professor? E por quê?

É... o professor sem leitura, sem procurar... é porque ele sempre... ele tem que sê um... um... sempre estar à procura de uma coisa que melhore sua prática dentro de sala de aula, n'ê... então esse professor... se ele não utiliza a leitura na prática escolar dele... na prática pedagógica, como que isso pode acontecer? Não tem como, n'ê. Então, desenvolvemo esse gosto pela leitura, lendo sempre, ele vai ter uma prática pedagógica melhor.

7 – Utiliza suas leituras na prática pedagógica?

Muito. Todos os dias eu leio. Todos os dias eu leio. Principalmente igual eu já disse anterior... Levo, levo. Tudo que eu acho interessante, eu tento colocá dentro da minha sala de aula.

8 – A leitura contribui para a sua prática pedagógica? Como?

Olha, é... ho... hoje em dia, os textos informativos pru professor... tudo que vem... hoje, quantos projetos existem, n'ê, que... nos enriquece muito e... essa leitura que faz com que nós melhoremos todos os dias, cada vez, cada dia sejamos melhor um pouquinho, a par de tudo que tá acontecendo dentro da educação é... sempre traz alguma coisa pra dentro da sala de aula. Num tem como, n'ê. É... pra quem lê muito sobre o assunto sempre vai aparecer alguma coisa que interessa mais.

9 – Poderia relatar alguma experiência que você utilizou na sala de aula de alguma leitura que você fez?

Bom, esse projeto que nós desenvolvemos na escola... do consumidor consciente, foi a partir, justamente, de leituras. Nós, eu achei interessante esse projeto, esse título porque o que a gente vê hoje nas escolas são... é u... u... uso abusivo da mídia é... nos produtos é... crianças comprano desenfreadamente... a gente dá pra notá que, por exemplo, hoje, a criança tá com uma sandalhinha no pé, à noite passa uma propaganda e ela, já no outro dia, já tá com outro par de sapato novo, e... às vezes, tem o mesmo sapato de várias cores, então, esse texto que, que eu li, n'ê, e que levei pra sala de aula e que a partir daí se tornou um projeto, foi a partir de leituras feitas é, ê, esse texto foi dum... de um... de um site, que num me lembro agora qual é, que era sobre o consumidor consciente, n'ê?

10 – Conhece a revista *Nova Escola*?

Conheço há muito tempo já. É uma revista muito boa pra... pro professor, n'ê?

11 – Como conheceu a revista NE?

Olha, como eu cheguei a conhecer eu já nem lembro mais; faz tanto tempo... é... deve ter o que... uns... 8 – 9 anos que eu conheço; inclusive nós até tínhamos, quando eu trabalhava no Colégio Objetivo, nós fizemos um projeto pra mandá praquela premiação “O melhor professor...”, prêmio Victor Civita, n'ê, Victor Civita, é. só que num foi... num deu pra ser mandado a tempo... mas nós tínhamos elaborado um projeto pra mandá; num deu. Então, eu conheço há muito tempo. Deve tê uns oito, nove anos.

12 – Assina a revista NE?

Olha, infelizmente esse ano eu num pude as... é... assiná. Teve uns contratempas aí na minha vida, mas até o ano passado foram... eu tenho assinatura. Ganhei uma coleção da minha irmã, sabe, que ela, ela assinô duas vezes e ele tinha 2 coleções, me deu também, qué dizê, eu tenho... muitas revistas *Nova Escola*.

13 – Há quanto tempo você lê essa revista?

Bom, esse ano eu não assinei, mas tive contato com todas, com todas elas porque a escola que eu trabalho tem a... a... assinatura. Minhas amigas todas têm; eu não pude assiná, mas todos os meses eu pego emprestado, eu leio, é..., chega na escola, eles sabem que eu gosto, eles vão, me entregam pra lê...

14 – Utiliza em sala de aula aquilo que lê na revista NE? Como?

Muitas vezes, é, é... já levei várias vezes textos, idéias de otros professores pra sala de aula tiradas da NE. Ah, através, assim, por exemplo, de... de algum... um, um texto, é... já houve poesias, n'ê, é... dentro da... da revista que eu já usei também, textos informativos pras crianças, experiências também muito interessantes.

15 – Você poderia relatar uma experiência em sala de aula na qual você utilizou a revista NE?

Ó, primera vez, assim, o primero contato que eu tive com a revista, ao pegá-la, é ver a parte de artes, que me interessa muito. Eu gosto muito de trabalhá artes com os meus alunos.

Então, é... naquela partezinha que até se não me engano é propaganda da Faber Castell, um negócio assim... Acho muito gostoso vê aquela parte porque ela trabalha cum objetos, cum... cum coisas que as crianças têm em casa e que é... é bom que a gente trabalhe daquela manera, cum... cum objetos recicláveis, e cum que elas façam seu próprio pr... é... presente delas. Prque o que acontece hoje é que as crianças estão delevando muitos presentes industriais pra, pra, pros pais, no dia da mãe, no dia do pai, vai, compra presente e perdeu o valor, n' é. eu acho qui bem feito ou mal feito foi ele qui fez. E aquela parte da revista é muito interessante. Tem otras coisas muito interessantes também, é... otros tipos de reciclagens, é... fazê papel, fabricá papel, tem muita coisa boa... que às vezes a gente até peca em não falá, n' é, mas que veio na minha cabeça agora foram isso.

16 – Agradeço pela entrevista e se você quiser fazer algumas considerações finais, fique à vontade.

Não, eu gostaria de dizê e até num sei se a quem interessá isso vai adiantá, vai, vai escutá, mas eu gostaria de parabeinzá porque a revista é muito boa, é... c... todos os professores que eu conheço gostam muito dela, inclusive nu... gostaria de ressaltá que quando a gente tá dentro da faculdade, não sei se os professores já notaram, mas sempre tem uma passando a RNE e sempre querendo... e sempre uma na fila esperando, porque ela é muito interessante. Então, parabéns, n' é, aos... à publicação, à editora da revista, e que continue produzindo textos e coisas interessantes pra nos ajudá na nossa prática pedagógica.

Júlia, 37 anos, estudante do 5º período do curso Normal Superior, da UNIPAC em Araguari (MG) e professora de 1ª a 4ª série, do ensino fundamental, há 7 anos.

1 – Gosta de ler?

Muito. Gosto muito de ler. É importante, n' é? a leitura, no cotidiano, então, eu gosto sempre de... e que tenho oportunidade eu gosto de estar lendo.

2 – Com que frequência lê?

Todos os dias. Eu gosto de estar lendo livros, n' é, revistas diferentes, principal quando um título me chama assim, muito, a atenção, é... isso acrescenta muito, n' é, na vida do educador, então, pra mim, é muito importante a leitura e todos os dias que eu tenho, assim, uns minutinhos, uma oportunidade, eu gosto de tá fazendo uma leitura.

3 – Qual o tipo de leitura que você prefere?

Eu gosto muito de leitura reflexiva, poesias também, eu sou apaixonada por poesias, é... leituras, assim, que trazem mensagens, principalmente de valores é o que mais me chama a atenção e eu gosto de estar refletindo, não só, n' é, pra mim, mas passano também pras pessoas as mensagens que eu consigo tirá pra minha vida.

4 – Por que lê?

Porque, como eu disse, a leitura é muito importante, não só para o educador, mas para todo ser humano, no sentido de nos fazê crescer a cada dia mais na reflexão, na vivência com o outro e eu acho muito importante, por isso eu gosto de estar lendo, sempre que eu tenho oportunidade.

5 – Como desenvolveu o seu gosto pela leitura?

Bom, desde criança que eu sou apaixonada, n' é, pela leitura, é... desde quando eu aprendi a lê lembro assim, com muito carinho da, da minha 1ª série, primeiro ano que estive na escola, lembro da minha primeira professora, então, eu tenho assim, uma paixão por leituras, gosto de uma leitura bem feita, é... sempre que posso eu ajudo os meus alunos nesse sentido, n' é, de, de postura, de, de lê corretamente, então, é desde criança, e eu sempre gostei e procuro aperfeiçoá-la a cada dia.

6 – Considera a leitura importante para o professor?

Muito importante, n' é, como já disse e volto a repetir para o nosso crescimento, n' é, pessoal e também é... de certa forma, estaremos fazendo o outro crescer com a.. nossa leitura, n é, com essa prática, essa vivência no dia-a-dia.

7 – Utiliza a leitura na sua prática pedagógica? Como?

Muito, porque eu trabalho com crianças de 1ª à 4ª série, é... esse ano estive fazendo um trabalho com 15 turmas, na biblioteca, então, o que eu mais trabalhei foi a leitura, é... de textos reflexivos, poesias, então, eu utilizo muito com os meus alunos.

8 – A leitura contribui para a sua prática pedagógica?

Bom, como essa leitura nos faz crescer, então, eu acredito que todos os dias tem me ajudado e muito, porque quanto mais eu leio, mais eu estou enriquecendo, n' é, o vocabulário, enriquecendo também essa prática, no sentido de que eu posso é... estar colaborando comigo mesma, no meu crescimento, no crescimento dos meus alunos e daquelas pessoas que convivem comigo.

9 – Poderia relatar uma experiência que você utilizou na sala de aula, de alguma leitura que você fez?

Esse ano, como eu trabalhei com 15 turmas, então, são vários, várias experiências que eu tive, no sentido de trabalhar com eles, n' é, trabalhei muita poesia, n' é, os textos também, que nos trazem mensagens, porque o meu trabalho, é durante 5 anos que eu fiz, na biblioteca, foi voltado para valores, então, eu trabalhei muito essa leitura reflexiva, é... eu gostava muito assim, de estar é... trabalhando com eles, é... contando histórias, é... cada mês trabalhando um tema e... essas histórias eu fazia com que... eu levava, n' é, de uma certa forma o aluno a refletir ainda mais, colocando é... essa história a mensagem que ele tirava da história pra vida dele. Então, eu tive, assim, é... oportunidade de ouvir dos alunos, é... eles fazendo é... essa comparação entre a história que eles ouviram, no caso, eu trabalhei o tema amor, união,

paz, que esse ano, n'ê, foi bem chamativo, devido à campanha da fraternidade, então é... eu lembro assim, do trabalho que eu fiz com eles nesse sentido... de estar fazendo essa comparação entre a história que eles ouviram, n'ê, é... inclusive eu comprei a coleção que fala sobre valores com a prática do dia-a-dia deles, família, escola e todos os ambientes de convivência.

10 – Você conhece a revista *Nova Escola*?

Sim.

11 – Como conheceu a revista NE?

Bom, é, na escola, n'ê, nossa escola assina essa revista, e eu tive conhecimento através dos nossos arquivos são passados para as professoras, o arquivo que nós temos na biblioteca, então, eu gosto muito, interessei muito pela revista, devido a todos aqueles relatos, experiências de professores que vivenciaram e que deu certo na sua prática no cotidiano, então eu gostei muito da revista e eu utilizo sempre que tenho oportunidade.

12 – Você assina a revista?

Não, ainda não, mas pretendo assiná.

13 – Há quanto tempo você lê a revista NE?

Mais ou menos uns 4 a 5 anos.

14 – Qual seção que mais aprecia na revista NE?

Eu gosto muito dessa parte, como eu disse, que fala dos relatos e das experiências, é... adotadas por algumas professoras e que tiveram, n'ê, essa, essa alegria de colocá pra que outras também possam vê e fazê experiências em sua sala de aula com os alunos e também a parte assim, de mensagens, de poesias, eu gosto muito.

15 – Utiliza na sala de aula aquilo que lê na revista NE? Como?

Sim, utilizo, sempre que tenho oportunidade eu estou colocando em prática com os alunos. Bom, é... eu uso muito na parte de, da leitura; sempre que... é... vou utilizá a leitura com os alunos, eu procuro fazê a parte da leitura, principalmente dos textos e poesias que eu gosto muito. É... eu gosto muito de, de, de mensagens, os temas voltados, n'ê, pra valores, que levam o aluno a refletir sobre a... os... o seu posicionamento, n'ê, como aluno, no que diz, diz respeito ao seu comportamento, as disciplinas, eu gosto muito de estar lendo para poder fazer com eles também, n'ê, essas experiências, e... tá dando certo, então eu gosto muito dessa parte.

16 – Você poderia relatar uma experiência em sala de aula, na qual você utilizou a RNE?

Eu tenho utilizado muito com eles, a parte da leitura mais voltado para o meio ambiente, trabalhando com eles essa, essa maneira que nós devemos tê de valorizá, n'ê, o nosso meio ambiente, é tudo aquilo que nós recebemos, n'ê, aí do criador, e que deve sê

valorizado e que o aluno precisa, n'ê, aprender a cuidá; gosto muito de fazê leitura, é... é... no pátio da escola, no jardim que nós temos, para que eles possam não ver somente a prá..., a teoria, n'ê, é, os escritos, mas também a sua prática, podendo observar a natureza, ver a importância do meio ambiente para a nossa vida e cuidar bem dele.

17 – Nossos agradecimentos a você e se quiser fazer umas últimas considerações fique à vontade.

Eu que agradeço a oportunidade de estar aí relatando sobre a RNE, porque realmente eu gosto muito da revista, estar fazendo as leituras e as reflexões para enriquecer ainda mais os meus conhecimentos e sempre que precisar, n'ê, eu tendo oportunidade de colaborar me coloco à disposição e eu que agradeço, desejo tudo de bom e um bom trabalho.

ANEXO — PRODUÇÕES E AÇÕES DO GRUPO EDITORIAL VICTOR CIVITA VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO



REVISTA NOVA ESCOLA

Vendida a preço de custo, tem a segunda maior tiragem do país (664 mil exemplares por mês) e chega a todas as 200 mil escolas brasileiras do ensino fundamental, beneficiando 1,5 milhão de professores.



NOVA ESCOLA ON-LINE (www.novaescola.com.br)

Site dedicado exclusivamente ao professor, registra 1,8 milhão de pageviews e 83 mil unique visitors por mês.



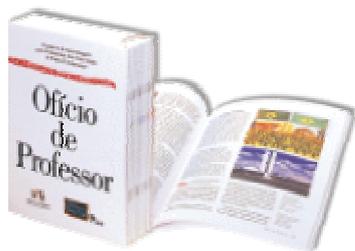
VEJA NA SALA DE AULA

As reportagens de Veja são transformadas em recurso didático para o ensino médio neste guia produzido pela Fundação Victor Civita. São 37 mil exemplares por semana, utilizados por 65 mil professores e 1,5 milhão de alunos.



PRÊMIO VICTOR CIVITA PROFESSOR NOTA 10 AÇÃO

Distribuição anual de 100 mil reais aos vencedores, transmitido em rede nacional pela TV Cultura, assistido por 4,2 milhões de pessoas em 14 estados brasileiros.



OFÍCIO DE PROFESSOR

Material destinado a professores das séries iniciais da educação básica interessados em aperfeiçoar sua formação, ampliar seu conhecimento e desenvolver uma visão crítica sobre temas polêmicos e atuais. Foi elaborado por uma equipe de educadores do mais alto nível e com grande experiência profissional.



CARTAZES

21 milhões de exemplares distribuídos, encartados na revista NOVA ESCOLA, nos últimos seis anos.



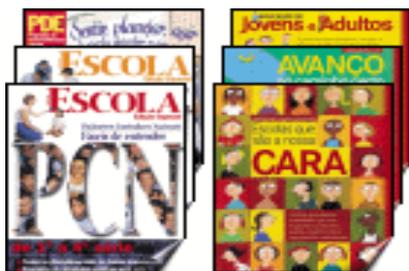
OFÍCIO DE PROFESSOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE

Trabalhos apresentados na Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades” — Brasília, julho de 2002.



COMPACT DISCS

A Fundação Victor Civita produziu um CD com os Hinos do Brasil e outros três volumes com músicas do folclore nacional. Desde o lançamento, em 2000, já foram encartados 700 mil CDs na revista NOVA ESCOLA,



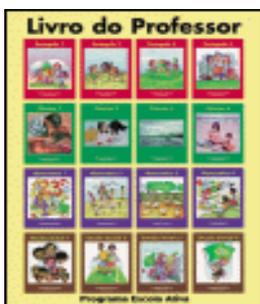
FASCÍCULOS ESPECIAIS

Temas como educação infantil, educação de jovens e adultos, diversidade cultural e Parâmetros Curriculares Nacionais são tratados em especiais produzidos pela redação de NOVA ESCOLA. Nos últimos seis anos, foram encartados 19 milhões de fascículos na revista.



MEIO AMBIENTE

Em parceria com o Instituto Unibanco, a Fundação Victor Civita distribuiu 4,8 milhões de encartes sobre o tema Meio Ambiente, Conhecer para Preservar (link para a página onde estão os pdfs dos encartes).



LIVROS

Em parceria com o Ministério da Educação, a Fundação Victor Civita produziu os livros dos programas Escola Ativa, para classes multisseriadas da zona rural, e Proformação, destinado à formação a distância de professores que não concluíram a Educação Básica. Escola Ativa: 16 volumes para alunos e um guia para o professor. Proformação: 32 livros.



CAMPANHA DE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR AÇÃO

Veiculada em todas as revistas da Editora Abril, esta campanha tem o objetivo de valorizar o papel do professor na sociedade.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)