

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO**  
**COMPARADA – EDM**

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL REPRESENTADA: UMA ANÁLISE DA REVISTA**  
**NOVA ESCOLA (2005-2007).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área: Linguagem e Educação, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi.

**São Paulo**

**2008**

**Para Deus, por seu amor que não se pode exprimir com as letras do alfabeto.**

**Para Claudia Riolfi, pois, mesmo sem me conhecer, acreditou que eu podia ir muito mais longe, enquanto achavam que eu não podia mais.**

**Para Stela Miller, interlocutora em minha vida de estudos e incentivadora na luta pelo sucesso escolar das crianças.**

**Para minha mãe, intercessora cuja oração arde diante de Deus em favor de seus filhos.**

## Agradecimentos

- A Deus que me fez obra viva em suas mãos de artista!
- A Maria, mãe de Jesus e minha mãe, que não é a graça, mas a derrama em nós!
- A professora Claudia Riolfi, pela orientação rigorosa e amiga. Este trabalho só foi possível porque ela acreditou em mim. Também, só foi possível pela presença constante nas diversas etapas da pesquisa e pela disposição em ouvir minhas dúvidas, sugestões, críticas e... desabafos!
- Ao professor Valdir Heitor Barzotto pelo apoio ao jovem pesquisador!
- A Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos e ao Émerson de Pietri, pela leitura criteriosa e pelas contribuições generosas para a conclusão da pesquisa, por ocasião do Exame de Qualificação.
- Ao meu pai, José Lino, que se encontra nos braços amorosos de Deus. Apesar de não ter tido a oportunidade de estudar devido às suas condições de vida, meu pai sempre procurou dar todo o apoio necessário para que seus filhos pudessem estudar e se dedicar a profissão que temos abraçado.
- A minha mãe, que acompanhou todos os problemas e dificuldades enfrentadas para que hoje eu pudesse realizar este sonho. Suas orações, seu jeito de cuidar de nós e seu apoio fazem a gente se sentir seguros para trilhar o caminho escolhido.
- Ao meu irmão, José Nilton, pois sua alegria e seu jeito de ser revelam a face de um Deus mais amoroso e menos carrancudo.
- Ao meu irmão Edson, exemplo de luta, pois não desistiu diante das dificuldades de trabalho e estudo.
- A Clara, minha sobrinha que, aos três anos de idade, nos ensina a chamá-la pelo nome.
- A Tatiana, mãe da minha sobrinha Clara, que também luta muito para conciliar trabalho e estudo.
- A família Orlandeli Barros, pelo apoio e carinho.
- A minha avó, Maria Anália. Seu jeito de ser nos revela um Deus que se manifesta na simplicidade das coisas.
- A todos os membros do GEPPEP – Grupo de Estudos e Pesquisa “Produção Escrita e Psicanálise”, de modo especial; Andreza Roberta Rocha, Carlos Gomes de Oliveira, Claudia Rosa Riolfi, Dolores Braga, Emari Andrade de Jesus, Emerson de Pietri, Enio Sugiyama Junior, Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro, Marisa Grigoletto, Mical de Melo Marcelino Magalhães, Valdir Heitor Barzotto; pelas contribuições generosas sem as quais esse trabalho não seria possível de ser realizado.
- A Stela Miller e a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP – Campus de Marília), pelas contribuições generosas, pelo apoio ao jovem pesquisador e por serem exemplo na luta em favor da universidade pública, gratuita e de qualidade.

- Aos todos os irmãos, em Cristo, da Comunidade “Sagrado Coração de Jesus”, pois, é por meio das atitudes de cada um deles é que eu consigo crer em um Deus que nos ama e cuida de nós. Agradeço, de modo especial, a Creuza Maria da Silva (coordenadora da comunidade) e aos membros do Grupo de Oração “São Miguel Arcanjo”, pelo apoio e orações!
- A todos os colegas e amigos, de modo especial; Alex Moreira, Nádia Martim, Juliana Messias, Mariana Renata, Renato Nogueira, Denise Lopes, Eliane Bento, Cristiane Marinho e Roseli Dias. As palavras amigas, de vocês, são doces como o mel, dão ânimo e renovam as forças (Cf. Provérbios 16, 24).
- A Luciana Soares dos Reis, coordenadora pedagógica da E.M.E.I. “Asas da Imaginação” (Prefeitura Municipal de Carapicuíba) pelo apoio e amizade. Agradeço, também, por ser essa coordenadora que incentiva o professor a ir sempre mais longe e pelo respeito à singularidade das práticas pedagógicas dos professores de sua equipe. Agradeço, também, a toda a equipe da E.M.E.I. “Asas da Imaginação”.
- A Elaine Cristina Serpa Cruz, coordenadora da E.M.E.I. “Ademar Ferrari” (Prefeitura Municipal de Carapicuíba) por compreender os anseios de um jovem professor e pesquisador que tem procurado ser, cada vez mais, um teórico de sua própria prática. Agradeço, também, a toda a equipe da E.M.E.I. “Ademar Ferrari”.
- A toda a equipe da E.E. “Regina Halepian Antunes”, de modo particular, as professoras Rosemary, Ângela, Carmen Lara, Célia, Sandra, Maria, Suzy, e Luíza. Agradeço, também, a Vera, a Cecília e a Neusa.
- A equipe da Secretaria Municipal da Educação de Carapicuíba, de modo particular, ao Prof. Paulo Xavier de Albuquerque (Secretário Municipal da Educação), pelo apoio nos momentos de dificuldades em conciliar a vida de estudos com a vida profissional.
- Ao Walter Steurer e a Regina Machado Steurer, pelo apoio e amizade.
- A Cris Cruz (Casa Redonda Centro de Estudos) pela preocupação e apoio dado a presente pesquisa. Agradeço, também, pela amizade.
- A Ivone Simões Pimentel, pois seu companheirismo profissional possibilitou que nossa prática docente deixasse de ser uma atividade solitária para ser solidária. Agradeço, também, pela amizade.
- Aos meus queridos alunos da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, “caixinhas de surpresas” repletas de eficiência, inteligência, capacidade e de desejo de conseguir vencer na vida.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL REPRESENTADA: UMA ANÁLISE DA REVISTA NOVA ESCOLA (2005-2007).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

### Banca Examinadora

---

**Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi – Orientadora**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

**Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos**

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

---

**Prof. Dr. Émerson de Pietri**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

**Profa. Dra. Marisa Grigoletto (suplente)**

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

---

**Prof. Dr. Claudemir Belintane (suplente)**

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

## RESUMO

ANJOS, C. I. **A Educação Infantil representada:** uma análise da revista Nova Escola (2005-2007). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Tomando como corpus as edições da revista Nova Escola, do período de janeiro de 2005 a agosto de 2007, a presente pesquisa tem o objetivo de propiciar uma reflexão a respeito das representações concernentes à Educação Infantil que podem ser apreendidas por meio das matérias lá veiculadas. Tendo, portanto, como pano de fundo, o imaginário de Educação Infantil veiculado pela mídia e, partindo do pressuposto de que tal publicação tem como traço distintivo fundamental um desejo de impor modelos ao professor, procuro analisar os modos por meio dos quais as diversas teorias concernentes à Educação Infantil são representadas no periódico. No decorrer da análise, foi possível inferir que a revista Nova Escola representa a si mesma como portadora de prescrições por meio das quais o professor poderá atingir a excelência em sua atividade docente. Também, é possível afirmar que, visando a aumentar a adesão a esta imagem, a publicação repetidamente veicula críticas com relação às atividades docentes, qualificando-as como ultrapassadas e dando origem a um processo de segregação com relação àqueles que não conseguem se enquadrar no referencial por ela divulgado. No que se refere às teorias que, atualmente, fundamentam a reflexão a respeito da Educação Infantil, concluiu-se que a revista Nova Escola procura construir uma imagem de ser a portadora do que há de “mais moderno e atual”, considerando, assim, a educação como sendo algo que necessita estar em permanente renovação para ser de qualidade e desconsiderando, inclusive, a existência de um passado como possibilidade de entendimento das questões postas no presente.

Palavras-chave: Educação Infantil, revista Nova Escola, representações, periódicos.

## ABSTRACT

ANJOS, C. I. **Children Education represented:** an analysis of Nova Escola journal (2005-2007). Dissertation (Master). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Having as its corpus the editions of the “Nova Escola” journal, from January 2005 to August 2007, the present research has as its main goal to provide a reflection about the representations related to Children Education that can be perceived by means of the matters conveyed by that journal. Considering the imaginary of Children Education conveyed by the media as the background of our study and having as a presupposition the fact that the referred publication has as its distinctive characteristic an aspiration to impose models to the teacher, I intend to analyze the ways by which the main theories concerning to Children Education are represented by the journal in that period of time. During the analyses, it was possible to infer that Nova Escola journal represents itself as the bearer of prescriptions by means of which the teacher can achieve excellence in his teaching activity. Also, we can say that, aiming at increasing the adherence to that image, the publication repeatedly conveys critical matters regarding to teaching activities, considering them outdated and giving origin to a process of segregation regarding to those who fails to fit the proposed reference frame. Regarding to the current theories that serve as the basis for the reflection about Children Education, we concluded that the “Nova Escola” journal aims to build an image of being the bearer of what is thought to be “the most modern and current” ideas, thus considering education a subject that needs to be in constant renewal to have quality, and disregarding the existence of a past as a possibility to understand the questions posed in the present.

Keywords: Elementary School, “Nova Escola” journal, representations, journals.

# Sumário

<b>Introdução</b>	<b>9</b>
<b>1. Construindo um percurso de análise da revista Nova Escola</b>	<b>32</b>
1.1. Pesquisas que versam a respeito de publicações periódicas	34
1.2. Dispositivos de leitura para deslindar o jogo de imagens e a revista Nova Escola	42
1.3. A imagem de Educação Infantil veiculada por Nova Escola	49
1.4. A imagem de discurso científico mobilizada pela revista Nova Escola	52
1.5. A imagem de professor criada pela revista Nova Escola	54
<b>2. As “teorias de Educação Infantil” representadas na revista Nova Escola</b>	<b>62</b>
2.1. Construtivismo e interacionismo: a educação como “império compartilhado”	64
2.2. Concepção construtivista: uma representação.	65
2.2.1. Piaget: um ícone do Construtivismo?	67
2.2.2. Emilia Ferreiro: o ícone da alfabetização numa perspectiva “construtivista”	69
2.3. A representação da vertente “Interacionista” ou “Sócio-Histórica”	75
<b>3. O “mais moderno” e o “mais moderno ainda” em Nova Escola</b>	<b>87</b>
3.1. A dicotomia tradicional/antigo versus construtivismo/moderno	88
3.1.1. Principais características da Escola Tradicional	90
3.2. Os modernos versus os antigos: uma tensão que nunca muda...	94
3.3. Os dispositivos argumentativos para nos convencer que bom é “ser moderno”	107
3.4. Algumas considerações a respeito do “mais moderno do moderno” em Nova Escola	109
<b>Considerações finais</b>	<b>111</b>
<b>Referências</b>	<b>119</b>



# Introdução

O trabalho que ora apresento se insere em uma trajetória profissional no campo da Educação Infantil<sup>3</sup> que tenho sustentado desde 2001, ano de meu ingresso no Curso de Graduação em Pedagogia.<sup>4</sup> De certo modo, portanto, nasceu no momento em que me tornei professor.

Explico-me. Em 2006, assumi o cargo de professor titular em uma turma de Educação Infantil.<sup>5</sup> Desde o início, esforcei-me para ser um teórico de minha própria prática, buscando um trabalho cada vez mais consistente. Ao fazê-lo, deparei-me, basicamente, com dois tipos de discurso circulando dentre os agentes educacionais. Existem os que acreditam que não há mais nada a fazer pela educação e não se implicam na mudança na busca por uma escola de qualidade. Existem, também, os que acreditam que inventar outra educação é possível.

Do ponto de vista da prática pedagógica, paradoxalmente, o grupo que acredita que “não há mais nada a fazer” porque as coisas “sempre foram assim”, crê, também, que a troca de modelos de atividades para serem aplicadas com as crianças deve ser constante. Vão constantemente substituindo uma coisa por outra sem se dar tempo de consolidar qualquer trabalho. Este tipo de prática nunca me tocou. Para mim, o problema

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, entende-se **Educação Infantil** como a primeira etapa da educação básica que abrange, atualmente, a faixa etária de zero a cinco anos.

<sup>4</sup> Refiro-me à Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, SP, 2001-2004. Esclareço que a escolha por este curso encontrou sua motivação em minha experiência anterior, de 1998 a 2000, no campo da educação não-formal, no Projeto Âncora, entidade social que oferece atividades para crianças e adolescentes de 0 a 21 anos, com sede no município de Cotia, na grande São Paulo. Julgo importante, ainda, frisar que, desde o primeiro ano de faculdade, participei dos grupos de estudo e das atividades de pesquisa, especificamente, o grupo de estudos e pesquisas “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural” e “Projetos de leitura e escrita no contexto escolar”, ambos sediados na UNESP – Campus de Marília. Destaco, ainda, minha participação em projetos de extensão do Núcleo de Ensino, Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília, como estagiário e monitor em trabalhos do Departamento de Didática, UNESP, também no Campus de Marília. Esta experiência foi aprofundada por meio de dois projetos de iniciação científica, quais sejam: “A importância do lúdico, do artístico e do literário no desenvolvimento das múltiplas inteligências dos alunos da Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental” e “A reflexão sobre a língua como meios de superação das dificuldades de leitura e escrita dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental”.

<sup>5</sup> Turma de Pré II – crianças de 04 anos de idade – na E.M.E.I. “Ademar Ferrari”, Prefeitura Municipal de Carapicuíba, SP.

não estava no modelo em si; estava na aplicação das atividades sem critério algum, sem reflexão, fundamentação, sem participação criativa do professor.

Foi daí que surgiu o desejo de construir uma carreira de pesquisador. Não encontrava parcerias nem junto ao grupo que acredita que inventar uma educação de qualidade é possível. Observando-os, percebia uma “boa vontade” por parte desses profissionais da educação, mas sentia que, no fundo, as tentativas eram “tiros para todos os lados”.

Acredito que foi nesse contexto, do qual estou tratando de modo metafórico, que tomei consciência de que “não importa aonde já chegou, ou onde está indo, mas se você não sabe para onde está indo, qualquer lugar serve” (Shakespeare, s/d.). Assim sendo, este trabalho é, portanto, uma tentativa de “plantar meu jardim e decorar minha alma, ao invés de esperar que alguém me traga flores” (Shakespeare, s/d.).

Foi a partir desta aposta que uma expressão utilizada por Riolfi (2006) para qualificar a lida do professor encontrou ressonância em mim, qual seja, a do professor como **detetive**, em suas palavras:

Se entendermos que o pensamento humano está longe de se desenvolver de forma linear, entendemos também que, para sermos eficazes em nosso ato pedagógico, não devemos pensar que nossos alunos são completamente previsíveis. Muito que pelo contrário, será bastante saudável ter em mente a necessidade de ‘realizar um trabalho de detetive’ para elucidar o modo através do qual cada qual aprende. (RIOLFI, 2006, p. 15-16).

Tal efeito se deu, porque, na perspectiva apresentada pela autora, o trabalho do professor se configura como aquele que está atento aos vestígios, como um trabalho minucioso que tem como objetivo a melhoria da prática pedagógica.

Assim sendo, é neste contexto de descontentamento com a mera aplicação de modelos no contexto educacional que a pesquisa que ora apresento nasceu. Ela toma a revista **Nova Escola**<sup>6</sup> como campo de pesquisa partindo do pressuposto de que tal

---

<sup>6</sup> A revista **Nova Escola** é uma publicação da Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos vinculada à Editora Abril. A Fundação Victor Civita, criada em abril de 1985, afirma ser seu objetivo a contribuição para a melhoria da qualidade da Educação Básica por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro. A revista Nova Escola é, portanto, uma das iniciativas da Fundação Victor Civita, juntamente com o site Nova Escola on line e o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10.

publicação tem como traço distintivo fundamental um desejo de impor modelos ao professor.

Mais especificamente, no presente trabalho, tomo as edições da Revista Nova Escola publicadas no período de janeiro de 2005 a agosto de 2007 como corpus. Ao fazê-lo, pretendo refletir a respeito das representações concernentes à Educação Infantil que podem ser depreendidas nas matérias lá veiculadas. Tendo, portanto, como pano de fundo as representações de Educação Infantil veiculadas pela mídia, procuro analisar os modos por meio dos quais as diversas teorias concernentes à Educação Infantil são representadas nas matérias publicadas na revista Nova Escola.

Para tal fim, em primeiro lugar empreenderei um estudo exploratório da presença do sintagma **Educação Infantil** na revista Nova Escola. Em uma análise preliminar das edições da revista que compreendem o período de 2001 a 2004, observa-se que pouco se tratava da Educação Infantil na revista. Quando era o caso, uma parcela significativa do que se publicou referia-se a: i) propagandas de materiais didático-pedagógicos, por exemplo, ii) sugestões/modelos de atividades descontextualizadas e iii) relatos de atividades consideradas de sucesso.

Na **tabela 1**, que se segue, o leitor encontrará informações a respeito das matérias publicadas relacionadas à Educação Infantil, bem como a seção na qual se encontra a descrição das matérias, publicadas no período de janeiro de 2001 a dezembro de 2004. Ele sistematiza o conjunto de menções à Educação Infantil, feitas na Revista Nova Escola no período anterior à pesquisa (2001-2004).

<b>Mês/Ano</b>	<b>Matéria</b>	<b>Seção</b>	<b>Descrição</b>
Setembro/2001	Agora é a vez dos pequeninos	Anúncio	Propaganda sobre Oficinas de Pintura e Matemática, oferecidas pela Editora Moderna.
Outubro/2001	Chegou a vez dos pequeninos	Anúncio	Propaganda de materiais da Editora Moderna.
Janeiro – Fevereiro/2002	A lição (que vem) de casa (Tema: Família)	Caderno de atividades	Sugestões de atividades com hábitos familiares
Março/2002	O tesouro dos mapas (Geografia).	Caderno de atividades	A possibilidade da inserção da cartografia na Educação Infantil por meio dos jogos e das brincadeiras. Sugestões de atividades.
Junho – Julho/2002	Pedagogia dos sentidos. A melhor abordagem de Educação Infantil do Mundo.	Educação Infantil	A experiência de Reggio Emilia – Itália.
Agosto/2002	Admirável Mundo Novo (Tema: Modos de vida)	Caderno de atividades	Como trabalhar a diversidade. Relatos de experiências de escolas que realizam tal trabalho.
Outubro/2003	Educação Infantil	Encarte	Relatos de experiência e descrição de como realizar algumas atividades.
Abril/2004	Pequenos, porém, independentes.	Fala, mestre!	A experiência da Escola da Ponte (Portugal).
Junho/Julho/2004	Matemática é mais do que fazer conta no papel	Sala de aula	Jogos matemáticos.
Setembro/2004	Um olhar para a Educação Infantil	Encarte	A importância da formação dos professores da Educação Infantil.
Novembro/2004	Com o micro, a garotada de alfabetiza mais depressa.	Reportagem.	Reportagem que abrange os seguintes temas: leitura, escrita, Educação Infantil e Fundamental e informática.

**Tabela 1:** Menções à Educação Infantil presentes na revista Nova Escola, no período anterior à pesquisa (2001-2004).

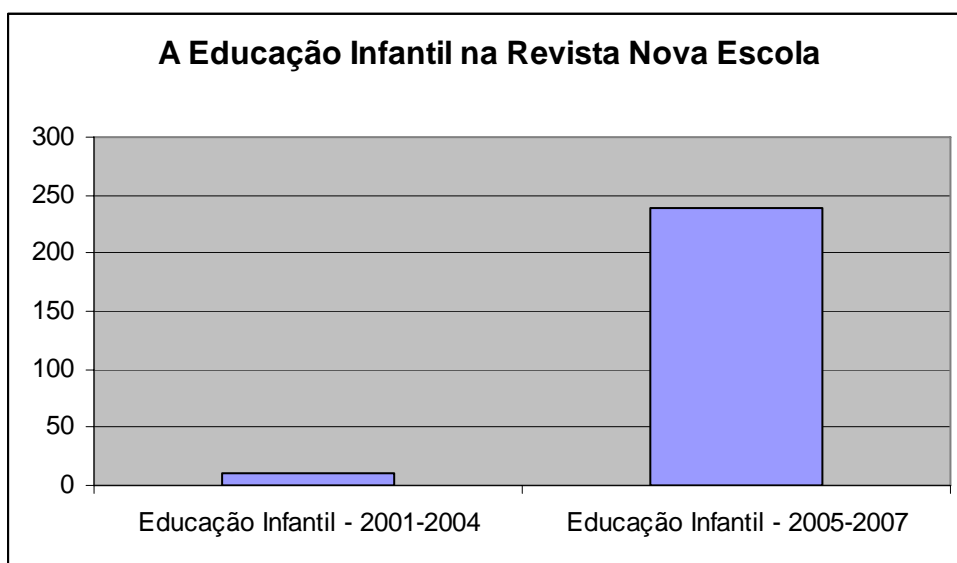
Observando a tabela acima, constata-se que, nesse período,<sup>7</sup> é possível identificar a baixa frequência com que se menciona a Educação Infantil na revista. Outra constatação é a de que, parcela significativa dessas menções, encontra-se em textos que não tratam especificamente da Educação Infantil.

Estes textos geralmente tratam de recursos que podem ser utilizados em diferentes modalidades de ensino, como a informática, por exemplo, ou de conteúdos considerados como “panos de fundo” para os processos de ensino e de aprendizagem, como os temas família, diversidade e jogos, por exemplo. Além disso, outra grande parcela do que se publica com relação à Educação Infantil, refere-se às propagandas de livros, brinquedos e outros materiais didático-pedagógicos.

<sup>7</sup> Refiro-me ao período antecedente à pesquisa, ou seja, de 2001 a 2004.

Por ocasião do início da experiência da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental obrigatório (2005), foi dedicada maior atenção, parece-me, à Educação Infantil por parte da revista Nova Escola. Nota-se um maior número de matérias publicadas e, também, o lançamento de uma edição especial denominada Educação Infantil, na qual as questões relativas a tal etapa da Educação Básica são apresentadas de modo superficial, tratando, de maneira geral, de todas as áreas de conhecimento relativas a tal etapa bem como sugerindo atividades.

Portanto, pode se afirmar que, a partir de 2005, há um aumento significativo de menções à Educação Infantil se considerado o aspecto quantitativo. No que se segue, o leitor encontrará algumas representações gráficas que dão a ver o crescimento de referências a respeito da Educação Infantil no período de janeiro de 2005 a agosto de 2007.

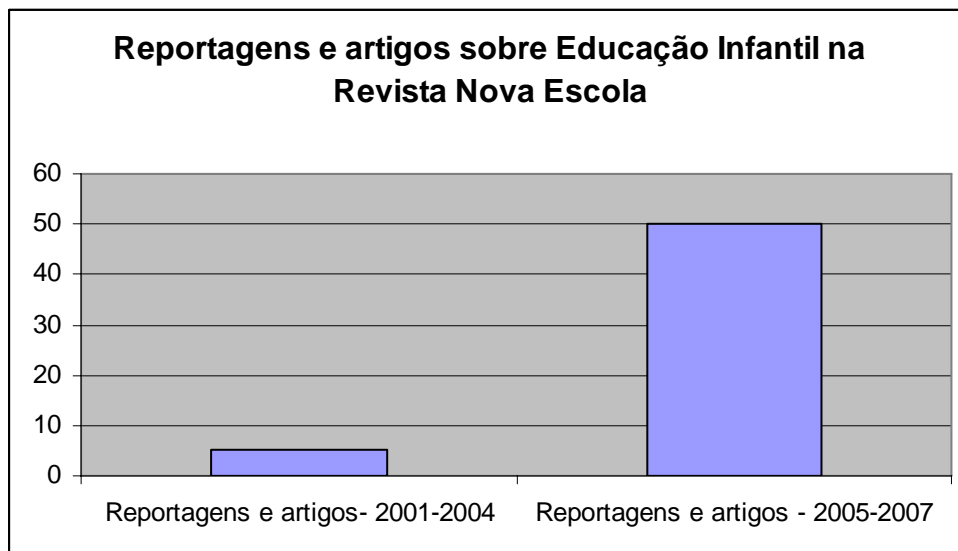


**Quadro A:** Porcentagem de todos os tipos de materiais (reportagens, cartas, anúncios, etc.) publicados na revista Nova Escola, referentes à Educação Infantil, de modo específico ou não.

Como se vê no **Quadro A**, houve um aumento significativo de materiais (reportagens, cartas, anúncios) publicados na revista que dizem respeito à Educação Infantil. Enquanto no período de 2001 a 2004<sup>8</sup> houve um registro de onze menções,

<sup>8</sup> Refiro-me ao período de janeiro de 2001 a dezembro de 2004.

específicas ou não<sup>9</sup>, à Educação Infantil, no período de 2005 a 2007<sup>10</sup> houve um registro aproximado de duzentas e trinta e nove menções, o que representa um aumento de 2172%.

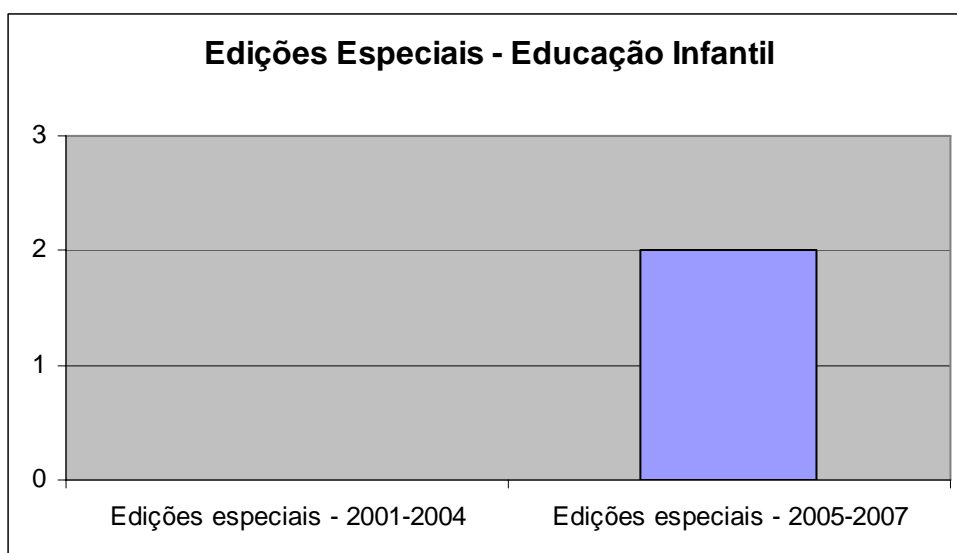


**Quadro B:** Porcentagem de reportagens e artigos sobre Educação Infantil, publicados na Revista Nova Escola.

O **Quadro B** também revela um aumento no que diz respeito às reportagens e artigos sobre Educação Infantil. Neste caso, enquanto no período de 2001-2004 houve um registro de cinco artigos e reportagens, no período de 2005-2007 o número chega a cinquenta artigos e reportagens, representando um aumento de 1000%.

<sup>9</sup> Refiro-me às menções a respeito da Educação Infantil que não, necessariamente, se tratam de matérias específicas da educação das crianças de zero a cinco anos, mas em peças publicadas na revista em que a Educação Infantil é citada.

<sup>10</sup> Refiro-me ao período de janeiro de 2005 a agosto de 2007.



**Quadro C:** Existência de Edições Especiais sobre Educação Infantil na Revista.

No **Quadro C**, por sua vez, observa-se que, enquanto no período de 2001-2004, nenhuma edição especial sobre Educação Infantil foi publicada pela Fundação Victor Civita, no período de 2005 a 2007, foram publicadas duas edições especiais sobre o tema. Comparando os dois períodos acima mencionados, observa-se um aumento de 200%.

Neste ponto, convido o leitor a se debruçar comigo a respeito do fato de a fundação Victor Civita lançar duas edições especiais da revista Nova Escola a respeito da Educação Infantil. Para isso apresento, a seguir, em primeiro lugar, alguns aspectos dessas edições especiais, dentre os quais parte será alvo de continuidade de uma linha editorial a respeito do que passa a ser publicado, na revista Nova Escola, com relação à Educação Infantil no período analisado.

A primeira edição especial sobre Educação Infantil foi lançada em abril de 2006, mês que antecede a promulgação da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, antes da promulgação de tal lei, as crianças de seis anos eram atendidas pela Educação Infantil, etapa não obrigatória da Educação Básica.

Neste momento, convido o leitor a fazer um contato visual com a capa da primeira edição especial da revista Nova Escola sobre Educação Infantil, lançada em abril de 2006, representada na figura a seguir:



**Figura 1** – Capa da edição especial “Educação Infantil”, publicada em abril de 2006.

Um primeiro contato visual com a capa, reproduzida na **Figura 1**, permite vislumbrar um cenário do qual se depreende um imaginário de Educação Infantil segundo o qual a criança é a destinatária das produções executadas pelos adultos e não sua executora.

Em primeiro lugar, na capa desta primeira edição sobre Educação Infantil, tudo é apresentado de modo limpo, artificialmente higienizado. Em segundo lugar, não há presença de qualquer produção executada por crianças. Por fim, a presença de “figuras



infantilizadas” (flores, borboletas, sapos...) feitas por adultos reforça a idéia de que o adulto é o agente educacional e à criança é reservado o espaço de espectadora do processo educacional.

Tal representação de criança se sustenta na medida em que as soluções gráficas produzidas por Cristiane Marangon<sup>11</sup> e Manuela Novais<sup>12</sup> foram utilizadas sem que produções de crianças fizessem parte, de alguma forma, da composição da capa. Há aí a disseminação da idéia de que ela é um ser incompleto, um mini-adulto, alguém que ainda “virá a ser” e por “ainda não ser”, tem a necessidade de ter um adulto para fazer tudo por ela.

Na carta escrita pelo editor de redação da revista Nova Escola, lançada em abril de 2006, parece estar, explicitamente, uma justificativa para o lançamento de tal publicação especial.

1. Caro educador,
2. Toda vez que a gente publica alguma reportagem sobre
3. Educação Infantil a repercussão é enorme. [...].

(Fala atribuída à Cristiane Marangon, reproduzida por Gabriel Pillar Grossi, diretor de redação da revista Nova Escola, edição especial Educação Infantil, abril de 2006, p.4.).

A presença do quantificador **enorme** na linha 3, utilizado para descrever o impacto da publicação de matérias a respeito da Educação Infantil dá a ver o interesse que o tema parecia despertar, no ano de 2006, junto ao público leitor.

Minha experiência profissional no campo da Educação Infantil permite pensar que, de fato, cada vez mais, os profissionais da Educação Infantil têm buscado uma nova forma de pensar a educação das crianças pequenas, buscando elementos teóricos para a construção de uma prática de qualidade. Esta busca também parece acenar para o desejo de uma possibilidade de a Educação Infantil deixar de ser vista como uma etapa de preparação (prepara-a-ação) para a escola, passando a ser uma etapa em si com suas características próprias.

---

<sup>11</sup> Coordenação de textos da edição especial sobre educação Infantil.

<sup>12</sup> Coordenação de arte da edição especial sobre Educação Infantil.

Além disso, a busca por uma nova forma de pensar a educação das crianças, indicia uma preocupação desses profissionais da educação com sua formação. No imaginário desses profissionais, para educar as crianças pequenas, não basta mais apenas ter “jeito com criança” e “boa vontade”, como se pensava. É preciso formação de qualidade, para que, por meio de um trabalho cada vez mais planejado, crítico, consciente e intencional, o professor de Educação Infantil possa ser o teórico de sua própria prática.

É também a divulgação de uma busca crescente por uma Educação Infantil de qualidade que me leva a suspeitar da “preocupação” da revista Nova Escola com o tema. A avaliação desta busca como **enorme** (vide linha 3 do excerto anterior), seguida pelo aumento de propagandas de produtos voltados para a Educação Infantil e para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, permite depreender um movimento no qual os conhecimentos divulgados tanto quanto os produtos anunciados podem ser comprados como mercadorias representantes da “busca de qualidade do Ensino Infantil”.

Nesta direção a revista se coloca no lugar de porta-voz do conhecimento que divulga, além da ocupação do espaço no qual é possível adquirir produtos que em si possuem o valor de “ensino de qualidade”. Este movimento pelo qual “a busca por ensino de qualidade” é encarnado em produtos passíveis de serem transformados em fontes de lucro é nomeado por Dufour (2005) como **dessimbolização**.

A partir do lançamento desta edição especial<sup>13</sup>, ressalte-se que a revista passa a ter um **Caderno Especial** voltado especificamente para a Educação Infantil. Na **Figura 2**, que se segue, apresento o logo por meio do qual a revista anuncia sua presença.

---

<sup>13</sup> Refiro-me à edição especial **Educação Infantil**, publicada em abril de 2006. Vale lembrar que a Fundação Victor Civita publicou uma segunda edição especial sobre Educação Infantil, em 20 de agosto de 2007. Esta segunda edição foi composta por duas capas: uma sobre creches e outra sobre pré-escolas.



**Figura 2** – Logomarca por meio do qual a revista Nova Escola anuncia a presença dos “Cadernos Especiais – Educação Infantil”.

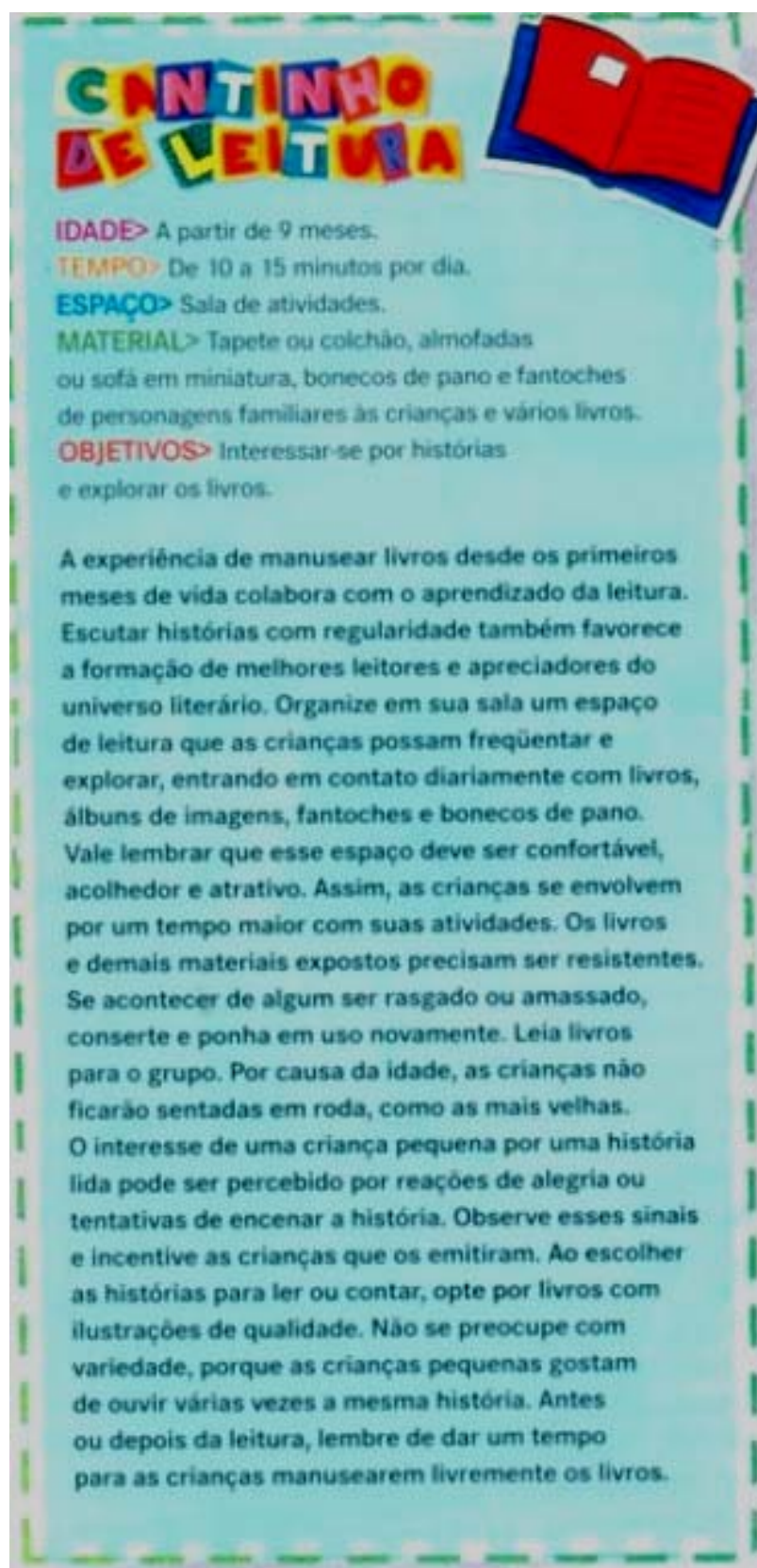
Observa-se que a logomarca<sup>14</sup> foi montada a partir da confecção da capa da edição especial (cf. Figura 1), caracterizando, portanto, a continuidade da linha editorial. Na primeira edição especial<sup>15</sup> com a temática da Educação Infantil vale ressaltar que, as “sugestões de atividades”<sup>16</sup> são conteúdos predominantes da revista, como se pode ver na **Figura 3**, a seguir.

---


<sup>14</sup> Entende-se por logomarca qualquer representação gráfica padronizada e distintiva usada como marca (cf. Ferreira, 2001).

<sup>15</sup> Lançada em abril de 2006.

<sup>16</sup> As sugestões de atividades, como conteúdos predominantes da primeira Edição Especial sobre Educação Infantil, também são possíveis de serem verificadas por meio da expressão “90 sugestões de atividades” presente na figura 1, anteriormente analisada.



## CANTINHO DE LEITURA



**IDADE**> A partir de 9 meses.

**TEMPO**> De 10 a 15 minutos por dia.

**ESPAÇO**> Sala de atividades.

**MATERIAL**> Tapete ou colchão, almofadas ou sofá em miniatura, bonecos de pano e fantoches de personagens familiares às crianças e vários livros.

**OBJETIVOS**> Interessar-se por histórias e explorar os livros.

A experiência de manusear livros desde os primeiros meses de vida colabora com o aprendizado da leitura. Escutar histórias com regularidade também favorece a formação de melhores leitores e apreciadores do universo literário. Organize em sua sala um espaço de leitura que as crianças possam frequentar e explorar, entrando em contato diariamente com livros, álbuns de imagens, fantoches e bonecos de pano. Vale lembrar que esse espaço deve ser confortável, acolhedor e atrativo. Assim, as crianças se envolvem por um tempo maior com suas atividades. Os livros e demais materiais expostos precisam ser resistentes. Se acontecer de algum ser rasgado ou amassado, conserte e ponha em uso novamente. Leia livros para o grupo. Por causa da idade, as crianças não ficarão sentadas em roda, como as mais velhas. O interesse de uma criança pequena por uma história lida pode ser percebido por reações de alegria ou tentativas de encenar a história. Observe esses sinais e incentive as crianças que os emitiram. Ao escolher as histórias para ler ou contar, opte por livros com ilustrações de qualidade. Não se preocupe com variedade, porque as crianças pequenas gostam de ouvir várias vezes a mesma história. Antes ou depois da leitura, lembre de dar um tempo para as crianças manusearem livremente os livros.

**Figura 3** – Atividade para crianças a partir de nove meses de idade, publicada na primeira Edição Especial sobre Educação Infantil.

Na figura precedente, pode-se ver a maneira como as sugestões de atividades são apresentadas na primeira edição especial sobre Educação Infantil<sup>17</sup>. Na parte superior da figura se observa o nome dado para a atividade, escrito de maneira a lembrar as letras móveis utilizadas como um dos recursos para a aprendizagem das crianças que estão no início do processo de alfabetização. Em torno do nome da atividade, encontram-se pequenas ilustrações que parecem funcionar como uma espécie de legenda. Na figura acima, por exemplo, a figura “livro” localiza o leitor em relação ao tipo de atividade, neste caso, a inserção das crianças no universo da escrita.

Abaixo do nome encontra-se a classificação indicativa da atividade (idade), tempo de duração, local de realização, materiais necessários e objetivos. Em seguida, se apresenta a prescrição da atividade, ou seja, o modo de fazer. Assim, a primeira edição parecer ter sido publicada com o propósito de ser um guia prático para os professores da Educação Infantil.

Em agosto de 2007, a Fundação Victor Civita lança a segunda Edição Especial sobre Educação Infantil. Nesta edição, num primeiro contato com a capa, reproduzida na **Figura 4**, que se segue, já se nota uma mudança acentuada em relação à primeira edição especial, publicada em abril de 2006.

---

<sup>17</sup> Publicada em abril de 2006.



**Figura 4** – Capa da segunda edição especial “Educação Infantil”, publicada em agosto de 2007. Esta edição foi composta com duas capas: uma sobre Creches e outra sobre Pré-escolas. Esta capa se refere ao conteúdo com atividades para Creches.

Esta segunda edição especial é apresentada em capa dupla: uma apresentando o conteúdo para Creches e outra para Pré-escolas. Por este motivo, na **Figura 5**, que se segue, reproduzo a segunda das capas.



**Figura 5** – Capa da segunda edição especial “Educação Infantil”, publicada em agosto de 2007. Esta capa se refere ao conteúdo com atividades para Pré-escolas.

Ressalte-se que a faixa etária está em destaque nas capas, enfatizando as mudanças na legislação por ocasião da promulgação da **Lei 11.114/2005**.<sup>18</sup> Além disso,

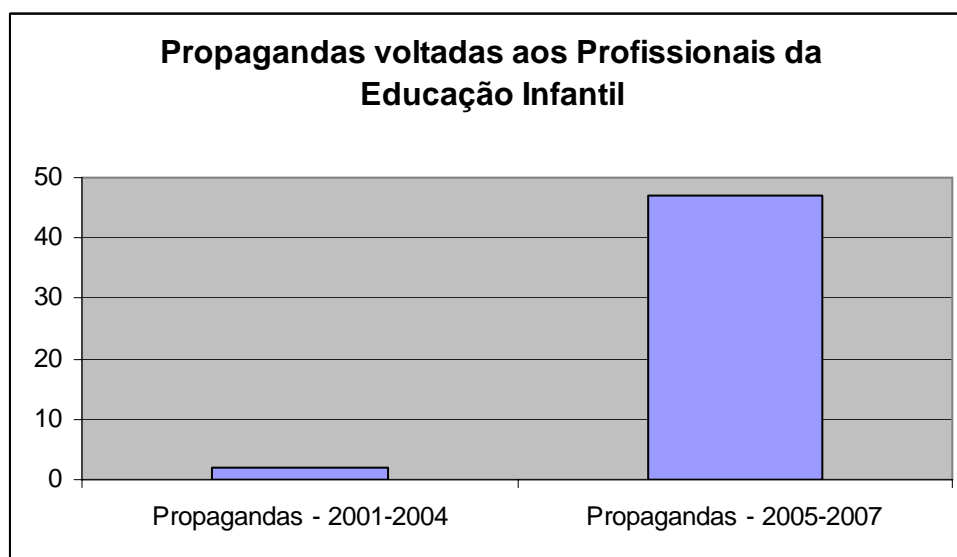
---

<sup>18</sup> Refiro-me ao parecer nº. 18/2005, que tem como conteúdo orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Com isso, conforme estabelece a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3/2005, a Educação Infantil passa a ser organizada a partir de sua nova nomenclatura, observando suas respectivas faixas etárias: Educação Infantil até os 05 anos de idade, sendo creches até 03 anos de idade e pré-escolas para as crianças de 04 e 05 anos de idade. O Ensino Fundamental passa a ser organizado em 09 anos.

em uma das capas se observa a foto de uma menina e, na outra, a foto de um menino. A menina é branca, de cabelos lisos e o menino, negro, de cabelos crespos. A menina brinca livremente enquanto o menino se expressa por meio do desenho, utilizando-se para isso de papel e canetas coloridas. Tais características parecem revelar uma preocupação com três questões que têm sido alvo de discussões nas diferentes esferas educacionais: i) o respeito à diversidade e o combate ao preconceito no cotidiano escolar, ii) a inclusão e iii) uma educação que considera as diferentes formas de expressão.

Por meio da leitura das edições especiais a respeito da Educação Infantil, que acabo de sintetizar, foi possível depreender alguns aspectos que sustentam o crescente interesse da revista Nova Escola em relação à Educação Infantil. No que se segue, darei continuidade à leitura geral do periódico analisado.

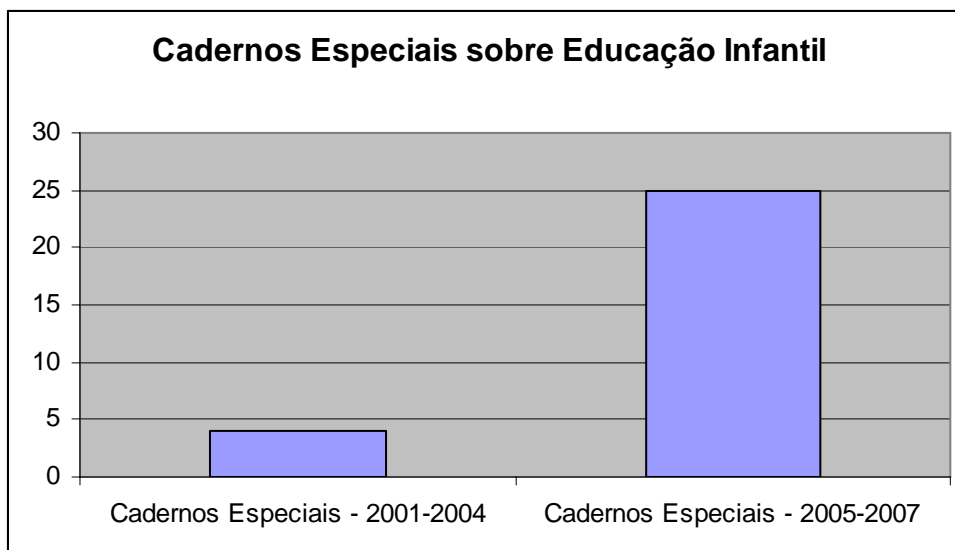
No gráfico a seguir, pode-se perceber, conforme mencionado anteriormente, o aumento de propagandas voltadas aos profissionais da Educação Infantil.



**Quadro D:** Publicação de propagandas voltadas aos profissionais da Educação Infantil.

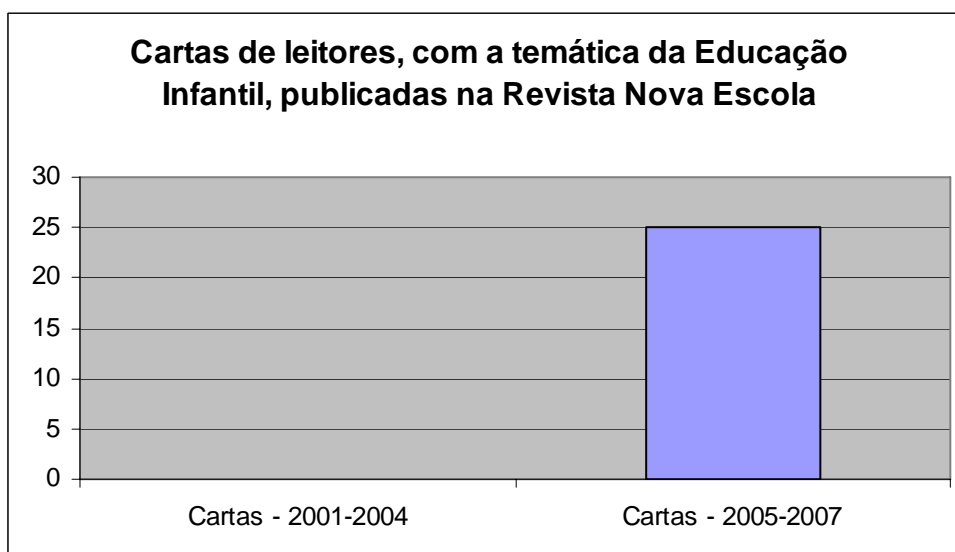
O **quadro D** se refere à publicação de propagandas voltadas à categoria docente. Neste caso, o aumento do número de propagandas sobe, aproximadamente, de 2 propagandas no período de 2001 a 2004 para quarenta e sete propagandas no período de 2005 a 2007, representando, assim, um aumento de 2350%.





**Quadro E:** Cadernos de Educação Infantil publicados na revista.

No caso dos Cadernos Especiais de Educação Infantil, conforme pode ser observado no quadro anterior, enquanto no período de 2001 a 2004, foram publicados quatro Cadernos Especiais, o número sobe nos dois anos que se segue (2005 a 2007) para vinte e cinco Cadernos Especiais publicados. Isso representa um aumento de publicações de cadernos especiais no corpo da revista de 625% nos períodos comparados.



**Quadro F:** Presença de cartas de leitores, com a temática da Educação Infantil, publicadas na revista.

No período de 2001 a 2004, como se vê no quadro precedente, não foi publicada nenhuma carta de leitor com a temática da Educação Infantil. De 2005 a 2007, esse número sobe de zero para vinte e cinco cartas publicadas. Nesse caso, o aumento nas publicações de cartas foi de, aproximadamente, 2500%.

No período da presente pesquisa (2005-2007) foi possível identificar o aumento da freqüência com que se menciona a Educação Infantil na revista, sejam tais menções específicas ou não.

Além disso, outros aspectos podem estar fundamentando o aumento da preocupação da revista Nova Escola com a Educação Infantil. Refiro-me aos documentos, pareceres e parâmetros oficiais referentes à Educação Básica, alguns dos quais, recupero a seguir.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – séries iniciais do Ensino Fundamental - prevê que a formação de leitores e de escritores que consigam lidar com as exigências do texto escrito de maneira voluntária, consciente e intencional é uma tarefa que cabe à Educação Básica, de modo particular, às escolas de Ensino Fundamental. (BRASIL, 1998).

O Relatório de Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Ano 2001 (BRASIL, 2002) e pesquisas, dentre as quais os trabalhos de Miller (2003), Barros (2004) e Anjos (2005) mostram que, entretanto, muitas crianças têm chegado às terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental sem terem aprendido a ler e a escrever com autonomia.

Em 2003, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira publicou um documento denominado “Qualidade na Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2003). Tal documento afirma, logo na introdução, que cinquenta e nove por cento (59%) dos alunos brasileiros chegam à quarta série do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura.

Por causa da insistência no discurso voltado para o fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, muitos olhares têm se voltado para a Educação Infantil

como um espaço possibilitador de uma antecipação do trabalho escolar<sup>19</sup>, fato este que, de certa maneira, pode explicar o crescimento do interesse a respeito da Educação Infantil no período de janeiro de 2005 a julho de 2007.

Com um projeto gráfico diferenciado na maioria dos exemplares — seja pelo uso da cor, seja pela presença de ilustrações que remetem ao senso comum do imaginário de Educação Infantil —, a presença gradual da Educação Infantil na revista Nova Escola é análoga às mudanças sofridas na legislação brasileira, no que tange à Educação Infantil, durante a última década do século XX.

Visando, portanto, a circunscrever como as teorias concernentes à Educação Infantil estão presentes na revista Nova Escola, passo, no que se segue, a esboçar uma síntese das mudanças na legislação brasileira no que se refere à Educação Infantil na última década do século XX. Tal trajetória histórica se faz necessária por acreditar que esta será de grande valia para a compreensão dos motivos pelos quais a revista Nova Escola passa, progressivamente, a dar maior atenção à Educação Infantil.

No que diz respeito às mudanças na legislação brasileira, segundo Leite Filho (2001), na última década do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito ao ordenamento legal que assegura a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança e da família. Isso pode ser observado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e, mais tarde, nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas dos municípios.

Neste contexto, em 1994, o Ministério da Educação propõe a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil e, ainda na primeira metade da década de 1990, é criada uma Comissão Nacional de Educação Infantil. As diretrizes elaboradas com a participação da Comissão Nacional de Educação Infantil, divulgadas em todo o país, baseiam-se nos seguintes princípios:

1. Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica;
2. As creches e pré-escolas dividem a clientela pela faixa etária de 0 a 03 anos na creche e de 04 a 06 anos na pré-escola.

---

<sup>19</sup> O parecer nº.18/2005, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, que contém orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, parece revelar essa tendência de antecipação da escolarização obrigatória.

3. A Educação Infantil tem papel complementar à ação da família, visando proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos.
4. As ações de saúde e assistência devem ser articuladas com as ações da Educação Infantil.
5. O currículo deve levar em consideração: o desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural e os conhecimentos que se pretende universalizar.
6. A formação dos profissionais da Educação Infantil pode ocorrer em nível médio ou superior. O curso deve contemplar os conteúdos específicos referentes a essa etapa da Educação.
7. As crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial devem ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas sempre que possível.

Nas diretrizes elaboradas com a participação da Comissão Nacional de Educação Infantil, duas funções indissociáveis são citadas no referido documento: cuidar e educar. Além disso, a criança é entendida como um sujeito social e histórico em desenvolvimento, com características individuais e ritmo próprio.

A partir dessas concepções de criança e de Educação Infantil, segundo Leite Filho (2001), a Política Nacional de Educação Infantil sugere que uma proposta pedagógica coerente deva ser traduzida em ações pedagógicas que:

- a) considerem o adulto como mediador nos processos de ensino e de aprendizagem;
- b) ofereçam diversas oportunidades de desafiar o raciocínio, descobrir e elaborar hipóteses;
- c) estimulem a consolidação de oportunidades para a transmissão e construção de conhecimentos, a autonomia em relação à resolução de problemas, o uso de diversas formas de expressão e de exploração do ambiente físico e social;
- d) possibilitem o fortalecimento da auto-estima e da construção da identidade;
- e) considerem o brincar como forma privilegiada de aprender;

- f) valorizem o trabalho cooperativo; e
- g) combinem as ações educativas do grupo às necessidades e ritmos de cada criança.

Nas diretrizes encontram-se, ainda, argumentos e propostas para a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada. E, por fim, são estabelecidos os objetivos da Política Nacional de Educação Infantil: a expansão da oferta de vagas, o fortalecimento da concepção de Educação Infantil presente nas diretrizes e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (LEITE FILHO, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) reafirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. A seguir, a lei traz em si a idéia de desenvolvimento integral da criança como finalidade desta educação. Além disso, a educação das crianças de 00 a 06 anos<sup>20</sup> é denominada de Educação de Infantil, independentemente do tipo de instituição que atua com tal faixa etária, deixando de ser sua função a preparação para o ingresso na escola de ensino fundamental (LEITE FILHO, 2001).

A formação dos profissionais da educação, segundo a LDB 9394/96, pode ocorrer em nível médio, na modalidade normal, apesar da disposição que prevê a contratação, após dez anos de vigor da Lei 9394/96, de profissionais formados somente em nível superior.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publica, de maneira desarticulada a outros documentos produzidos anteriormente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Esta publicação, sem valor legal, constitui-se em um conjunto de sugestões, de parâmetros para a organização do trabalho do educador da infância.

Ainda em 1998, são relatadas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O parecer, segundo Leite Filho (2001), faz alusão a uma política que ainda não está bem definida e que considera a criança como um sujeito de direitos e alvo preferencial das políticas públicas. O documento tem por objetivo nortear

---

<sup>20</sup> Conforme mencionado anteriormente em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Educação Infantil passa a atender as crianças na faixa etária de 00 a 05 anos, devido à matrícula das crianças de 06 anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório.

as propostas curriculares e projetos pedagógicos, além de estabelecer parâmetros para a concepção dos programas no que diz respeito aos cuidados e à educação com qualidade.

As Diretrizes para a Educação Infantil (1998) registram, ainda, o caminho histórico em relação ao conceito de criança e à denominação dos termos creche e pré-escola no Brasil. Este caminho histórico com relação ao conceito de criança é algo significativo de ser recuperado, considerando que há um conceito de criança que sustenta a prática pedagógica dos profissionais.

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação aprova o parecer nº. 18/2005 que tem como conteúdo orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Com isso, conforme estabelece a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3/2005, a Educação Infantil passa a ser organizada a partir de sua nova nomenclatura, observando suas respectivas faixas etárias: Educação Infantil até os 05 anos de idade, sendo creches até 03 anos de idade e pré-escolas para as crianças de 04 e 05 anos de idade. O Ensino Fundamental passa a ser organizado em 09 anos.

É, portanto, neste período histórico em que os olhares parecem voltar-se para a antecipação da escolarização e que, diante disso, os professores procuram se adaptar a essa nova realidade – receber alunos que antes estavam sob a responsabilidade das instituições de Educação Infantil –, que a Revista Nova Escola parece dar maior atenção à Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica.

Na aposta de que tenha apresentado ao leitor algumas considerações introdutórias necessárias ao entendimento da pesquisa, passo, a seguir, a descrever a maneira pela qual o presente trabalho está organizado.

No capítulo 1, intitulado **Construindo um percurso de análise da revista Nova Escola**, o leitor encontrará o registro de um caminho escolhido para a análise das representações de Educação Infantil na revista Nova Escola. Primeiramente, discorro a respeito de trabalhos que tratam de publicações periódicas e, em seguida, apresento alguns conceitos que contribuíram para a análise dos dados, além de uma proposta de análise propriamente dita.

No capítulo 2, intitulado **As “teorias da Educação Infantil” representadas na revista Nova Escola**, procuro mostrar como são representadas as duas principais teorias

que, atualmente, fundamentam a reflexão a respeito da Educação Infantil, a saber, o Construtivismo e o Interacionismo. A escolha de tais teorias como objeto de análise no interior do periódico se justifica na medida em que elas são, para a publicação, o “mais moderno que há”.

No capítulo 3, intitulado **O “mais moderno” e o “mais moderno ainda” em Nova Escola**, procuro mostrar os modos por meio dos quais a revista Nova Escola promove um discurso de negação a respeito daquilo que é qualificado como tradicional em favor da construção de uma imagem de ser a portadora do que é considerado com “o novo” na educação. Assim, recupero as características do que, atualmente, se tem chamado de Escola Tradicional, numa tentativa de compreender a tensão entre “antigo” e “moderno”.

Nas **considerações finais** delinheiro alguns apontamentos para uma reflexão a respeito da Educação Infantil representada no interior da revista Nova Escola. Denomino tais considerações como “apontamentos” por entender a complexidade do tema e os limites da presente pesquisa.

# 1. Construindo um percurso de análise da revista Nova Escola

Procurei apresentar um panorama inicial a respeito da gênese da presente pesquisa no decorrer da introdução, dando destaque aos motivos que me levaram a decidir por sua realização e, para tal fim, pontuei alguns aspectos gerais da revista Nova Escola.

Neste momento, portanto, cumpre esclarecer que esta investigação, embora de modo indireto, se funda no trabalho de Riolfi (1999), que toma como corpus diversos tipos de materiais escritos de alunos (tais como fichamentos de leitura, rascunhos de trabalhos e anotações do orientador), para estudar o discurso que alimenta a prática pedagógica do professor de língua materna, tematizando a possibilidade de haver criação inclusive no interior da instituição escolar.

A defesa da possibilidade de existir criação no interior da instituição escolar, por parte de Riolfi (op. cit), constitui esse trabalho como um interlocutor da presente pesquisa, uma vez que o professor é visto como mais do que um reproduzidor de modelos e conhecimentos: é um co-construtor. Isso nos remete ao conceito de professor-detetive (RIOLFI, 2006), delineado pela pesquisadora, que nos leva a refletir a respeito do professor que pode ser, ao mesmo tempo, pesquisador, mediador, provocador (estimulador), observador, ouvinte, questionador, reflexivo, enriquecedor e ampliador de conhecimentos, parceiro na construção de conhecimento e organizador intencional.

... ao se falar da formação de um professor de língua materna, fala-se de tudo, menos de uma sequenciação rígida: não é a ordem do que se ensina do conhecimento de uma língua ou das teorias que tematizam seu ensino que influi no que se transmite do amor da língua. O que influi continua sendo um mistério. É este mistério que precede o milagre – aquele por meio do qual, em um segundo tempo, o sujeito passa a registrar seus arquivos em seu próprio nome...(RIOLFI, 1999, p. 13).



É nesta aposta de professor, capaz de “registrar os seus arquivos em seu próprio nome”, que esta pesquisa encontra sua motivação. A possibilidade de uma atividade docente marcada pela singularidade e, ao mesmo tempo, pela solidariedade entre os professores, no sentido de uma relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, constitui-se, portanto, numa alternativa para a superação do contexto escolar como um espaço que apenas possibilitaria a reprodução do conhecimento para um espaço de criação.

Riolfi (1999) mostra a importância do interlocutor no processo de criação à medida que percorre as produções escritas de alunos e as anotações do orientador. Considera este último não como sendo uma autoridade constituída, mas como alteridade: aquele que estabelece um diálogo com o outro a respeito do próprio trabalho, que questiona de modo a dar a ver os “vazios” na argumentação de quem escreve. Trata-se de uma aposta de que estes serão preenchidos pela singularidade dos sujeitos.

É neste contexto que se fundamenta a crítica a respeito do oferecimento de modelos ao professor. Os modelos podem ser considerados como uma contribuição na medida em que deixam de ser um objeto destinado a ser reproduzido e passam a servir como uma referência para o trabalho docente, referência esta na qual cabe o espaço de criação, o espaço do “não-todo”.

... o que potencializa a força da invenção da palavra é o laço no qual cabe o não-todo, pois é esta dimensão que aponta para o que (sempre) falta em meu dizer para que ele possa fazer cola ao saber, tamponando-o com o que de brilhante pode ser dito, é o que impulsiona continuar falando mais ainda. [...]. (RIOLFI, 1999, p. 14).

É neste espaço daquilo que “falta no dizer” do outro que se encontra o espaço para a emergência do novo, pois “o novo só aparece se houve um deslocamento – ainda que mínimo – do sujeito em relação ao que estava sempre lá. [...]”. (RIOLFI, 1999, p. 15).

Assim, compartilho da decisão defendida por Riolfi et alli (2008) segundo a qual existe uma necessidade de sustentar um exercício de barrar a “adesão irrefletida às teses apresentadas nos textos” por meio da construção de um “movimento de leitura que possibilite a reconstrução do percurso argumentativo construído durante o ato de escrever” (p.65).

Na expectativa de que tenha apresentado um pouco do “meu dizer” e que o leitor possa contribuir para a emergência do novo, construindo aquilo que “sempre falta”, passo, no que se segue, a descrever a maneira por meio da qual pretendo analisar o material publicado em Nova Escola.

Neste capítulo, o leitor encontrará o registro de um caminho escolhido para a análise das representações de Educação Infantil na revista Nova Escola. De início, o leitor encontrará um estudo a respeito de trabalhos de outros pesquisadores que tomaram revistas periódicas como objetos de estudo. De modo particular, discorro a respeito de dois trabalhos: o primeiro que trata da maneira por meio da qual a revista se insere em um projeto de construção de um tempo considerado moderno e, também, apresenta uma possibilidade de análise de periódicos que procura levar em conta as diversas características que o compõem.

O segundo, por sua vez, trata do modelo de professor ideal veiculado pela revista Nova Escola, de modo particular, por meio da análise de materiais referentes ao concurso “Educador Nota 10”, promovido pela Fundação Victor Civita. Tal trabalho se constitui como interlocutor da presente pesquisa na medida em que compartilha da posição de possibilidade de construção de práticas docentes marcadas pelas singularidades dos sujeitos.

Por fim, o leitor encontrará, neste capítulo, a indicação de alguns conceitos, considerados relevantes para a análise dos dados, a saber, os conceitos de vagueza, dessimbolização, formações imaginárias, dentre outros, além da proposta de análise propriamente dita.

No que se segue, passo para o esboço a respeito dos trabalhos que tratam de publicações periódicas.

### **1.1. Pesquisas que versam a respeito de publicações periódicas**

A presente investigação se inscreve na continuidade dos esforços de outros pesquisadores que já tomaram periódicos como objeto de estudo. Em sua tese de doutoramento, por exemplo, Barzotto (1998) analisou as edições de uma revista

intitulada Realidade, publicada no período de 1966 a 1976, pela Editora Abril, também responsável pela publicação da revista Nova Escola.

Como resultado de um levantamento de trabalhos que tomam revistas periódicas como corpus feito por Barzotto (1998), o autor afirma que existem várias possibilidades de análise dos dados. Visando a circunscrever a pesquisa, apresento as possibilidades de análise e mostro como cada uma delas é contemplada no presente estudo.

- a. Abordagem por temas: no caso da presente pesquisa, o tema se refere às representações concernentes à Educação Infantil.
- b. Trajetória, importância e atuação de personalidades: isso se verifica na medida em que a presença de determinados nomes considerados como referências ou autoridades em determinados assuntos se fazem presentes na revista Nova Escola.
- c. Processos de transformação sócio-culturais: uma das hipóteses levantadas inicialmente se refere ao fato de que determinadas mudanças na legislação brasileira, como no que diz respeito à antecipação da escolarização, ou seja, da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental obrigatório (Lei 11.114/2005), podem ter contribuído para um aumento do “interesse” da revista Nova Escola em publicar material referente à Educação Infantil.
- d. Relação leitor-revista ou leitor-texto: levanta a possibilidade de considerar, no caso específico da revista Nova Escola, as possíveis reações, que estão à vista, na seção de cartas do periódico.
- e. Produção de alguém cujos textos foram publicados na revista: no periódico por mim analisado, é possível verificar que além de um corpo editorial, a revista conta com consultorias para determinadas reportagens, uma possibilidade de análise que pode trazer contribuições a respeito da finalidade destas consultorias.
- f. O “ponto de vista” da revista: em Nova Escola há artigos não assinados, segundo os quais são possíveis observações do senso-comum, a respeito de determinados temas. Outra possibilidade é a de considerar os editoriais como fontes de informação para a análise a respeito das representações de Educação Infantil, uma vez que é corrente a idéia de que ali se manifesta a posição do periódico.

Barzotto (op. cit.) justificou a realização de pesquisas que tomam periódicos como objeto de estudo, estabelecendo uma correlação entre elas e a possibilidade de melhor formar um leitor, como se vê no excerto que se segue:

Um questionamento sobre a participação de uma revista, como elemento da mídia, nesse projeto de formação de um público leitor; pode contribuir para uma reflexão sobre a formação escolar dos leitores, de maneira que se possa pensar o seu processo de escolarização como um momento de construção de uma postura crítica sobre o material de leitura disponível no mercado, para que possam, na medida do possível, escapar aos limites do modelo no qual deveriam se encaixar e produzir mais. [...]. Pode contribuir ainda para abrir espaço para a investigação sobre a encenação midiocrítica, ou seja, o fato de os meios de comunicação produzirem ou colocarem em circulação críticas que passam para o público como sendo as máximas e únicas possíveis. (BARZOTTO, 1998, p. 15).

Compreendendo a preocupação de formar leitores como legítima, apresento, no que se segue, um excerto retirado de uma reportagem intitulada “Bem-vindos!”, da revista Nova Escola, edição de janeiro/fevereiro de 2005 para começar a dar a ver que aquilo que Barzotto (op. cit.) denominou **encenação midiocrítica** ainda existe passados tantos anos após o período da publicação da revista Realidade.

1. Bem- vindos!
2. Como integrar a turma na volta às aulas.
3. Com dinâmicas divertidas, você apresenta a escola aos
4. alunos, aproxima colegas de classe e contribui para que
5. todos se sintam acolhidos dentro do novo grupo.
6. Meire Cavalcante
  
7. Primeiro dia de aula. A turma toda está na expectativa para saber
8. quem serão os novos professores. Muitos alunos nunca se viram ou
9. mal se conhecem. Para formar um grupo unido, bem relacionado e
10. em sintonia com você, esqueça a velha tática de dar bom dia, fazer
11. as apresentações e entrar no conteúdo [...].

(NOVA ESCOLA, janeiro/fevereiro de 2005, p. 32)

Começando uma análise pela linha 2, na qual se encontra uma espécie de subtítulo do excerto ora apresentado, há uma indicação do que o leitor encontrará ao percorrer as linhas do referido texto: uma prescrição para se alcançar um resultado positivo na integração das crianças no início do ano letivo. Isso pode ser observado por meio da presença do advérbio “como” que indica a maneira, o modo de proceder do professor para obter sucesso, segundo Cavalcante, que assina o artigo (conforme pode ser observado na linha 6).

Nas linhas 3, 4 e 5 aparece, além de um resumo das prescrições, uma previsão dos resultados alcançados, desde que o professor siga as prescrições apresentadas na revista, ou seja, desde que este trabalhe de acordo com aquilo que se apresenta na reportagem. Isso se confirma nas linhas 7, 8, 9 e 10.

Nas linhas 10 e 11, porém há uma prescrição acompanhada de uma crítica a um determinado modo de agir de determinados professores: dar bom dia, fazer as apresentações e entrar no conteúdo. Esta crítica se confirma pela presença do adjetivo “velha” (linha 10) que indica uma prática considerada, por Cavalcante, como obsoleta. Além disso, na linha 10, há uma espécie de determinação ao professor, confirmada pela presença do verbo “esquecer” no imperativo afirmativo, ou seja, “esqueça”.

Tal excerto nos dá a entender o que vem a ser a **encenação midiocrítica**, ou seja, no caso específico da revista Nova Escola, a veiculação de determinadas críticas são veiculadas a respeito de práticas docentes consideradas censuráveis, enquanto se apresenta um modo ideal de ser professor, conforme pode ser observado no trabalho de Rocha (2007).

Esta recuperação das possibilidades de análise dos dados se faz necessária na medida em que a análise proposta neste trabalho tende a verificar a presença das representações de Educação Infantil, considerando a revista como um todo.

Concluído este breve exercício de análise, ressalto que o trabalho de Barzotto pode ser considerado inspirador para a presente pesquisa por dois motivos: i) o fato de o pesquisador trabalhar em seu estudo com a análise de um periódico, considerando os diversos elementos que o compõem e, ii) a discussão apresentada pelo pesquisador no que se refere a um traço da mentalidade corrente, considerada como moderna. Ele

investigou os processos de produção de sentido que podem ser recuperados considerando os papéis desempenhados pelo suporte, pelos textos e pelo discurso.

O primeiro item apontado no trabalho de Barzotto (op. cit.) – com relação à apreciação dos diversos elementos que constitui um periódico – nos interessa na medida em que, tal concepção nos oferece uma rica possibilidade de verificação dos dados, tendo em vista que, nem sempre, aquilo que se publica com relação à Educação Infantil está inserido em uma seção específica da revista, mas encontra-se diluído nas diversas partes que a compõem. O segundo – referente aos traços de uma mentalidade considerada como moderna – nos interessa na medida em que o pesquisador aponta indícios com relação à maneira por meio da qual o periódico promove a circulação de novos objetos e valores, procurando constituir no leitor uma disposição para absorvê-los, gerando certa relação de constante busca pelo “novo”.

A velocidade vertiginosa que se imprime na substituição desses objetos e valores é constitutiva da revista [...] tanto pela sua forma, em seus textos e nos discursos nele ancorados, como no conjunto de leitores. [...]. (BARZOTTO, 1998, p. 9).

O pesquisador postulou que uma das principais características da modernidade é a manutenção de constante ameaça de que algo considerado mais moderno possa surgir. Conseqüentemente, ele apontou que a revista Realidade, como outros elementos inseridos na modernidade, são marcados, portanto, por certa instabilidade. Como se vê no excerto que se segue, Barzotto mostrou que a revista em si acabou sendo sensível a esta ameaça. Em suas palavras:

[...] Os objetos que circulam nesse tempo estão em constante risco de se tornarem obsoletos, assim como as pessoas que devem se servir deles. Com relação à revista Realidade, à medida que as pessoas vão se servindo dela, ela vai rapidamente sofrendo pequenas alterações, perceptíveis ao leitor, até chegar, a uma mudança quase que completa. [...]. (BARZOTTO, 1998, p. 10).

Este movimento de mudança apontado por Barzotto interessa à presente pesquisa uma vez que, como já exposto na introdução do trabalho, a revista Nova Escola também passa por transformações. Comparando o período anterior à presente pesquisa (2001-2004) ao período analisado neste trabalho (2005-2007), observa-se um crescimento em

relação à presença de assuntos voltados à Educação Infantil, crescimento este também passível de ser relacionado com a mentalidade da contemporaneidade.

Além disso, uma idéia apontada pelo pesquisador como corrente também pode nos ajudar na construção da presente pesquisa: o fato de que, uma das especificidades da mídia é “captar o momento histórico do qual faz parte e devolvê-lo ao público de forma mais ou menos favorável” (BARZOTTO, 1998, p. 14). Considerando tal especificidade da mídia, uma interrogação que se torna legítima à presente pesquisa se refere à maneira como aquilo que diz respeito à Educação Infantil tem sido captado e devolvido ao leitor, ou seja, quais representações de Educação Infantil são veiculadas pela revista Nova Escola.

Outro aspecto apontado por Barzotto refere-se à caracterização da modernidade como uma época em que tudo é efêmero, uma vez que “sob a constante aparência de novidade, permanece a construção de um caráter oscilante e provisório para as coisas e para os homens” (p. 10). A efemeridade é um traço que se mantém até hoje, a julgar pela análise preliminar da revista Nova Escola, no período de 2005 a 2007. Por meio deste esforço, pude perceber certa vagueza com relação ao posicionamento teórico dos diversos articulistas da publicação. Estão presentes movimentos ora de combate ora de defesa de determinadas teorias. Mais uma vez, o trabalho de Barzotto colabora para apreender este aparente paradoxo ao mostrar que, num periódico, existe uma espécie de difusão dos efeitos de sentido. Em suas palavras:

No entanto, a audácia de alguns órgãos da imprensa que optaram por permanecer no mercado não podia exceder certos limites; caso contrário, seus produtos poderiam tornar-se inviáveis do ponto de vista da lucratividade. Além disso, uma revista é dada a ler como um todo e não enquanto texto isolado. Assim, se aceitarmos que os sentidos não são limitados a um único texto, mas encadeiam-se com outros suscitados em outros textos, veremos que aqueles espaços em que apareciam posições contrárias à ideologia dominante da época, vistos no conjunto da revista, tinham efeito bem mais modesto do que se acreditava. (BARZOTTO, 1998, p. 14-15).

As recomendações de Barzotto com relação à consideração de um periódico como um todo já foram, inclusive, levadas em conta por pesquisadores que já tomaram a Revista Nova Escola como objeto de estudo. Destaco, de modo particular, o trabalho de Rocha (2007). Partindo da hipótese de que existe um imaginário do que seria um professor ideal no interior da revista Nova Escola, Rocha analisou os exemplares da

revista no período de 2001 a 2004, descrevendo quais seriam os traços que compõem o referido imaginário.

Para tal fim, a pesquisadora apresentou diversos aspectos que são de interesse para a constituição do meu trabalho. Por este motivo, passo a comentá-los. Ela destacou que, na primeira edição da revista, datada de 1986, 220.000 exemplares foram distribuídos e, atualmente, mais de vinte anos depois, a revista Nova Escola ainda é distribuída gratuitamente em escolas da rede pública de ensino (ROCHA, 2007).

A pesquisadora pontuou ainda que, na primeira edição da revista, se manifesta o desejo de contribuir, por meio da publicação, para a instauração de um novo modo de ser professor, por meio de informações que procuram contribuir para o preenchimento de lacunas na formação dos professores, além de resgatar o prestígio do profissional e integrá-lo nos processos de mudanças ocorridas no país. Tal aspecto do trabalho de Rocha (op. cit.) reforça a idéia de que, de fato, a revista Nova Escola procura se colocar no lugar de formadora privilegiada dos professores.

Ela constatou que no interior da revista Nova Escola havia uma recorrência de elementos aos quais eram atribuídos os sucessos das atividades realizadas por professores. Constatou ainda que as publicações dos relatos de experiências<sup>21</sup> e das experiências relatadas<sup>22</sup> giravam em torno do Concurso Professor Nota 10, promovido pela Fundação Victor Civita, instituição mantenedora da revista. Por este motivo optou por pesquisar o modelo de professor ideal veiculado pela mesma (ROCHA, op. cit.).

Partindo do pressuposto de que tal publicação – a revista Nova Escola – se propõe a exercer uma função formadora e disciplinadora de professores, Rocha (op. cit.) faz uma reflexão sobre a maneira prescritiva como a revista está organizada, isentando o professor da possibilidade de criar e de agir com autonomia e, assim, ter que arcar com as possíveis conseqüências de suas escolhas.

Dentre as contribuições do trabalho da pesquisadora, destaco sua crítica feita à revista Nova Escola por promover um discurso pautado na repetição de modelos em detrimento de um trabalho com traços de singularidade por parte do professor.

Tomar conhecimento do trabalho de Rocha (op. cit.) alertou para a possibilidade de tomar um periódico destinado a professores como lócus privilegiado para a recolha de

---

<sup>21</sup> Correspondências enviadas por professores.

<sup>22</sup> Reportagens produzidas pela equipe da revista Nova Escola.



um **corpus** a partir do qual se torna possível elucidar uma determinada questão. Em especial, com relação à revista Nova Escola, essa escolha pareceu-me bastante relevante dada a grande circulação do periódico no interior das escolas públicas, objeto principal de minhas preocupações<sup>23</sup>.

Neste ponto da reflexão, pode-se afirmar que a revista Nova Escola apresenta-se como uma solução para os problemas educacionais, procurando divulgar a imagem de que ela propiciará a formação de qualidade necessária ao professor brasileiro. A revista Nova Escola se apropria, portanto, da preocupação do professor com sua formação para se colocar em local privilegiado, passando a imagem de ser capaz de levar ao professor o conhecimento de mundo considerado necessário para o exercício de sua profissão. Vale destacar, portanto, o objetivo alegado pela revista Nova Escola com relação a sua função. Para tal fim, destaco que em todas as edições do período analisado por esta pesquisa, consta um quadro no qual se repete sempre o mesmo texto, qual seja:

1. NOVA ESCOLA, a maior revista de Educação do Brasil,
2. circula em todo o país desde março de 1986 e é uma
3. publicação da Fundação Victor Civita, entidade sem fins
4. lucrativos apoiada pelo Grupo Abril. A revista NOVA
5. ESCOLA é vendida a preço de custo. Você só paga o papel,
6. a impressão e a distribuição porque a Fundação Victor
7. Civita, criada em setembro de 1985, tem como objetivo
8. **contribuir para a melhoria da qualidade da Educação**
9. **Básica por meio da qualificação e do apoio ao professor**
10. **brasileiro.**<sup>24</sup>

(NOVA ESCOLA, agosto de 2007, p. 7. Grifo meu.)

Quando se considera o objetivo que a publicação alega ser o seu, qual seja o de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica (linhas 8 e 9), uma vez que a

---

<sup>23</sup> Minha trajetória escolar, da Educação Infantil à Universidade, foi construída no interior de instituições públicas de ensino. Por esse motivo, considero legítima minha preocupação com o ensino público.

<sup>24</sup> Conforme mencionado anteriormente, este texto se repete em todas as edições do período de janeiro de 2005 a agosto de 2007, apesar de ter sido transcrita a versão da edição mais recente referente ao período analisado.

Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica<sup>25</sup>, a constatação da baixa ocorrência de menções à Educação Infantil neste periódico no período anterior à pesquisa<sup>26</sup> chega a surpreender.

No que se segue, apresento alguns dispositivos de leitura para a investigação a respeito das formações imaginárias presentes em Nova Escola.

## **1.2. Dispositivos de leitura para deslindar o jogo de imagens e a revista Nova Escola**

Partindo do pressuposto de que uma produção textual escrita é o produto de uma atividade de discurso que constitui um todo coerente, no decorrer de uma análise podem surgir diversas questões a respeito dos motivos pelos quais o assunto foi escolhido e abordado naquela perspectiva e não em outra.

Segundo Geraldi (1993), para se produzir um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) e se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), (d). (GERALDI, 1993, p. 137).

Considerando, portanto, que o material veiculado pela revista Nova Escola foi produzido para ser dirigido a alguém, por algum motivo e que, para produzir um estabelecido efeito no leitor foram escolhidos e combinados determinados elementos, (dentre os quais, a escolha do tema, os argumentos e a maneira de combiná-los), a busca pela compreensão da maneira como a Educação Infantil é representada na revista Nova Escola se torna procedente.

---

<sup>25</sup> Conforme pode ser observado na Política Nacional de Educação Infantil formulada pelo Ministério da Educação no ano de 1994.

<sup>26</sup> Refiro-me ao período de 2001 a 2004.

Dentre outras questões que motivam este estudo a respeito da maneira como a Educação Infantil é representada na referida publicação, podem-se destacar: Por que apareceu este assunto e não outro? Por que este texto foi escrito deste modo e não de outro? Trata-se de interrogações legítimas que despertam a curiosidade do estudioso que começa a estudar a linguagem e clamam pela construção de respostas.

No que se segue, tentarei construir um aparato que as leve em consideração, tomando como objeto de análise específica o **corpus** composto pela revista Nova Escola conforme já descrito. Este conjunto de ações foi necessário para um afastamento de uma posição leiga a respeito do tema, procurando considerar os diversos elementos que podem ter contribuído para o posicionamento da revista.

Por este motivo, levei em conta a visada segundo a qual existem mecanismos de controle do dizer no interior das sociedades de discursos. Dialogando com o trabalho de Foucault (1971), Geraldi (1993) alerta para a existência de controles sociais de discursos que agem nas interações verbais. O autor postula a existência de uma **rede de controle** (p.67) e, visando a descrevê-la, inclui em sua reflexão o trabalho de Osakabe (1979) para circunscrever o que ele chama de **formações imaginárias presentes no discurso**. No que se segue, transcrevo os dois quadros formulados por este último. (OSAKABE, op. cit: 49-50).

	<b>Expressões designando as formações imaginárias</b>	<b>Significado da expressão</b>	<b>Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente</b>
A	I <sub>A</sub> (A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	I <sub>A</sub> (B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	“Quem é ele para eu lhe falar assim?”
B	I <sub>B</sub> (B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	I <sub>B</sub> (A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”
<b>Quadro G: Os interlocutores e o jogo de imagens para Osakabe</b>			

Para explicar o motivo pelo qual tal aparato teórico pode contribuir para a análise dos textos veiculados pela revista Nova Escola, recupero aqui as condições propostas por Geraldi (1993) para que um texto seja produzido.

Considerando as questões propostas por Osakabe no quadro anterior, a saber, “Quem sou eu para lhe falar assim?” IA(A) e “Quem é ele para que ele me fale assim?” IB(A) é possível perceber que o locutor se considera em determinada posição para se dirigir ao outro, ou seja, “enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz” (GERALDI, 1993, p. 137). Assim, tais questões propostas por Osakabe podem contribuir para a análise da posição do locutor a respeito dos textos veiculados em Nova Escola.

A segunda questão do quadro analítico, a saber, “Quem é ele para eu lhe falar assim?” IA(B) mobiliza a idéia de que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 1990, p. 113). Tal idéia nos faz supor que todo processo de interlocução supõe uma relação dialógica – falante/ouvinte, escritor/leitor – mediada pela palavra, que implica sujeitos em interação, em atos de comunicação, tanto em presença como distanciados no tempo e no espaço.

Partindo da idéia de que os textos veiculados na publicação são dirigidos para determinado público leitor, mobiliza-nos a compreensão a respeito da imagem de leitor que a publicação tem construído.

O quadro abaixo, também proposto por Osakabe, contribui para uma análise mais profunda daquilo que é veiculado pela revista do ponto de vista do discurso.

	<b>Expressões designando as formações imaginárias</b>	<b>Significado da expressão</b>	<b>Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente</b>
A	IA(R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo eu”?
B	IB(R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala”?
<b>Quadro H: O referente e o jogo de imagens para Osakabe</b>			

Considerando que para se produzir um texto, segundo Geraldi (1993), é preciso se ter algo para dizer e que, além disso, é preciso ter uma razão para se dizer o que se tem a dizer, o quadro analítico ora apresentado, de modo particular a questão “De que lhe falo eu?” IA(R), poderá ser útil para procurar compreender a respeito dos temas discutidos e argumentos utilizados no conteúdo da revista.

Para exemplificar o modo pelo qual pretendo mobilizar o quadro analítico proposto por Osakabe, ao longo da presente dissertação, no que se segue tomo como exemplo um fragmento da coluna “Direto da redação”, assinado pela repórter Cristiane Marangon.<sup>27</sup>

Publicado no dia 17/12/2007 na edição on-line da revista Nova Escola, o texto já chama a atenção desde o seu título, a saber: “Previsões para 2008”. Trata-se de uma expressão que remete diretamente a publicações esotéricas, tais como aquelas destinadas à divulgação dos horóscopos anuais e, por conseguinte, aponta para o fato de que Marangon pensa que o leitor de Nova Escola frequenta este tipo de publicação com a mesma desenvoltura com a qual busca sua formação. Feito este apontamento preliminar, transcrevo, no que se segue, um fragmento:

- 1 Segundo as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE),
- 2 elaborado em 2001, o Brasil deveria ter atingido em 2006 o marco de 30%
- 3 de bebês e crianças pequenas na escola e, até 2011, chegar à metade dessas matrículas.
- 4 No entanto, o ministro da Educação Fernando Haddad, em entrevista
- 5 concedida à NOVA ESCOLA, afirmou que a média nacional de creches é de 13%.
  
- 6 É fácil perceber que estamos bem longe de atingir os objetivos estabelecidos.
- 7 E já que o País não fez a lição de casa, a iniciativa privada e a sociedade civil vêm
- 8 tentando amenizar as falhas. Há pouco tempo, citei neste mesmo espaço a
  
- iniciativa da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

---

<sup>27</sup> Disponível no seguinte link: <http://revistaescola.abril.com.br/online/redatores/cristiane/>. Coleta em 07 de janeiro de 2007.

Início a análise pela linha 06. Nela, a autora reduz o critério para auferir se uma meta foi ou não atingida para o número. Deduz-se desta escolha, que a imagem de leitor mobilizada por ela é a daquele que apenas lida com a superfície dos textos, não levando em conta variáveis mais complexas das realidades sociais. Questões como a qualidade da educação oferecida nas creches públicas não são sequer levadas em consideração.

Paralelamente, “É fácil perceber que” é uma forma lingüística que forja uma adesão irrefletida à tese defendida pela articulista por parte do leitor. Esta escolha cria um efeito de sentido segundo o qual, caso ele não perceba que a realidade é conforme descrita pela articulista, há algo de errado com ele, pois é incapaz de perceber mesmo as coisas mais evidentes.

Mobilizando a questão de quem, para Cristiane Marangon, é o leitor para que ela lhe escreva do modo como o faz - IA(B) – pode-se perceber, portanto, que ela pressupõe um leitor fragilizado, que não contra-argumentaria, seja para não revelar sua suposta inépcia intelectual, seja para não criar atritos com o seu interlocutor. Trata-se, portanto, de uma imagem de leitor passivizado.

Outro suporte teórico que embasa a presente pesquisa se refere ao trabalho de Dufour (2005). Ao refletir a respeito do homem pós-moderno e a sociedade capitalista, o autor aponta um fenômeno que ele denomina de **dessimbolização**.

A fim de esclarecer ao leitor o que vem a ser a **dessimbolização**, o autor lança mão de um exemplo. Ele traz à tona um fato ocorrido na Inglaterra. No episódio, ocorrido em 2002, os navios da realeza britânica sofreram uma mudança de “gênero sexual”: da antiga denominação pelo pronome pessoal feminino “she”; passaram a ser denominados por “it” (op. cit.: 13).

O pronome “it”, de acordo com seu emprego na língua inglesa, é um pronome neutro utilizado para se referir a objetos, animais, idéias etc., mas não para se referir a adultos<sup>28</sup>. Dufour (op. cit.) reproduz a fala do chefe de redação do mais antigo diário britânico, o *Lloyd's List*, que, ao comentar o episódio, disse: “Um navio é um produto como outro qualquer, uma espécie de imóvel marítimo. O comércio marítimo deve

---

<sup>28</sup> O leitor deve atentar para o fato de que os pronomes “he” e “she” são utilizados para se referir a pessoas: para uma pessoa do sexo masculino, emprega-se “he”; para uma pessoa do sexo feminino, emprega-se “she”.

evoluir nessa era de mundialização, sob pena de ficar a reboque do mundo dos negócios” (p. 13).

Segundo o autor,

A partir do momento que o barco se torna “um produto como qualquer outro”, isto é, uma mercadoria que pode ser trocada em seu valor de mercadoria por outras mercadorias, ele perde o essencial de seu valor simbólico. Ele se encontra, *ipso facto*, aliviado do excesso de sentido que o impedia de figurar como simples produto no ciclo neutro e expandido das trocas. (DUFOUR, 2005, p.13)

Para o autor, a simples substituição do pronome pessoal feminino “she” por “it”, implica um esvaziamento simbólico. Ou seja: até aquele momento, os navios não eram considerados apenas navios, eles eram mais que isto, havia um investimento simbólico. Prova disso era o emprego do pronome “she”, o qual só é utilizado para se referir a objetos quando há, entre o falante e este objeto, uma relação afetuosa, isto é, quando para o falante aquele objeto torna-se de maior valor que um simples objeto. Por este motivo, é comum encontrar falantes da língua inglesa utilizando os pronomes “he” e “she” para se referirem a animais domésticos, por exemplo, pois, alvo de um investimento simbólico, tais animais passam a ser considerados “membros” da família.

Assim sendo, quando oficialmente os navios britânicos passam a ser denominados pelo pronome “it”, eles devem ser considerados um mero objeto, sem valor simbólico, portanto, cambiáveis.

O conceito de **dessimbolização** interessa diretamente à presente pesquisa, uma vez que, ao analisar as alterações ocorridas no modo de abordar a Educação Infantil nas publicações da revista Nova Escola (2005-2007), não pude deixar de perceber uma estreita relação entre o aumento no número de publicações a respeito do tema e demanda dos profissionais que trabalham na Educação Infantil. Ou, melhor dizendo, parece-me que o que motivou o aumento no número de abordagens a respeito da Educação Infantil foi muito mais uma demanda por parte dos profissionais que se viram “carecidos” de um material de apoio à prática pedagógica, do que um interesse sincero por parte dos editores da revista.

Sendo assim, não é absurdo afirmar que a intenção dos editores, ao aumentar o espaço na revista destinado à Educação Infantil, é, também, aumentar a vendagem da

revista<sup>29</sup>. Pois, embora os responsáveis pela revista afirmem que ela é vendida a preço de custo, sem fins lucrativos, precisamos levar em consideração os lucros que a revista obtém ao veicular propagandas e anúncios de empresas privadas, escolas particulares, universidades etc., os quais querem divulgar seus serviços e vender seus produtos aos leitores da revista. Portanto, trata-se de **dessimbolar** a Educação Infantil e torná-la um produto, uma mercadoria cambiável.

De modo que, se minha hipótese tem algum fundamento, ao lançar mão do tema Educação Infantil, os editores o fazem como manobra mercadológica: Educação Infantil também é um produto que pode ser negociado. Assim sendo, a Educação Infantil é esvaziada de seu valor simbólico e passa a ser “um produto como outro qualquer”.

Entretanto, como se não bastasse aos editores aumentar o número de publicações acerca da Educação Infantil, tornando-a um produto rentável; eles ainda procuram transmitir uma imagem de opção por um “discurso de ponta”, fazendo citações dos textos de Piaget, Vygotsky, etc. Porém, a falta de comprometimento com os princípios teóricos de tais escritores, evidencia uma manobra mercadológica em que se procura transmitir uma imagem de preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e da qualificação do professor

A publicação se coloca, portanto, no lugar de porta-voz de Piaget ou Vygotsky para vender tais referenciais como uma mercadoria, já que o construtivismo e o interacionismo estão na “moda” (fosse outra a pedagogia aplaudida pelos educadores, eles também a adotariam, pois importa a demanda do público alvo, não o comprometimento com os princípios teóricos)<sup>30</sup>.

Posto isto, apresento, no que se segue, alguns apontamentos com relação à imagem de Educação Infantil veiculada pela revista Nova Escola.

---

<sup>29</sup> Embora os professores de instituições públicas de ensino tenham acesso gratuito à publicação por intermédio de suas escolas, o leitor deve atentar para o fato de que a publicação conta, também, com compradores potenciais, ou seja, os possíveis assinantes. Além disso, a Editora Abril (responsável pela revista), lança catálogos de suas publicações – incluindo a revista Nova Escola – e envia para a residência desses possíveis compradores.

<sup>30</sup> No capítulo 2, veremos de maneira mais detalhada esta questão a respeito da maneira por meio da qual as teorias que embasam a Educação Infantil são representadas no periódico.



### 1.3. A imagem de Educação Infantil veiculada por Nova Escola

A análise preliminar do corpus mostrou que parece haver uma tendência, por parte da revista Nova Escola, em generalizar tudo o que é publicado. Por meio desta generalização, minimizam-se as diferenças; uniformizam-se as concepções e desconsideram-se as especificidades da Educação Infantil.

Ressalte-se que este movimento de ampliação e de generalização no interior da revista já foi alvo das considerações de outros pesquisadores. Por exemplo, Rocha (op.cit), apresenta esse movimento de ampliação e de generalização ao analisar, dentre outros aspectos, o slogan da revista que de “a revista do professor” passa a ser “a revista de quem educa” o que parece ser uma tentativa de ampliar o público leitor, considerando neste público aqueles que atuam nos mais diferentes níveis e modalidade de ensino, incluindo, também, neste público, os familiares.

Como consequência desta tendência, no imaginário criado e sustentado por Nova Escola, os alunos são iguais, tudo pode virar conteúdo; conteúdo pode ser qualquer assunto. Do mesmo modo, todos podem educar; educador pode ser qualquer pessoa que tenha “boa-vontade” para ser educador. Feito este esclarecimento preliminar, torna-se imperativo, portanto, mostrar como esta tendência é expressa nos textos publicados em Nova Escola.

Considerar o quadro analítico proposto por Osakabe (1979) nos oferece algumas pistas a respeito da maneira como a Educação Infantil é representada na revista Nova Escola. Por este motivo, neste momento, convido o leitor a tomar como objeto de análise uma carta de leitora publicada na edição de janeiro/fevereiro de 2005, que se segue:

1. Também para pais
2. Sou brasileira, moro há nove anos na Alemanha e
3. tenho dois filhos, de 4 e 6 anos. ESCOLA tem sido
4. muito útil na educação deles, abrindo minha mente
5. para assuntos que eu não conhecia. A publicação não é
6. só para professores mas para todos que querem
7. participar ativamente da educação das crianças. Sou
8. professora de português e também nisso a revista me
9. ajuda.

A carta, precedente, chamou a atenção pelo título que lhe é dado: “Também para pais” (linha 1). O advérbio “também” (linha 1) revela que, a partir da carta da leitora, a revista atribui um título à mesma que procura levar o leitor a inferir que a publicação, da mesma forma que voltada para o professor, também é dirigida aos pais.

A partir da leitura das linhas 2, 3, 7 e 8, pode-se depreender o perfil de quem enviou a carta: alguém do sexo feminino, brasileira, reside na Alemanha, mãe e professora de português. Considerando que a redação da revista pode se reservar no direito de não publicar na íntegra as cartas dos leitores, é interessante que tenha publicado uma descrição, que como se pode ver, mescla características pessoais e profissionais.

Parece tratar-se de uma tentativa de convencer o leitor de que a revista cumpre vários papéis, ou seja, de que ela pode ser muito mais útil do que se possa imaginar: além de contribuir para a formação profissional, ainda contribui para a educação dos filhos da leitora. A carta publicada também parece ter a função de criar uma aproximação do leitor com a revista. Por meio da divulgação do perfil da leitora que assina a carta pode aproximar os leitores.

Considerando esta hipótese à luz do quadro analítico proposto por Osakabe, em especial, levando em conta IA(B) “Quem é ele para eu lhe falar assim?”, se pode observar que as características da leitora que são publicadas na revista são aquelas que podem se enquadrar na maioria dos leitores, pois não apresentam traços de singularidade de quem escreveu a carta. Considerando que grande parte dos profissionais da Educação Infantil é do sexo feminino, que uma parcela destes profissionais pode ser casada e que, independentemente de seu estado civil, podem ter filhos ou não, as características apresentadas da leitora podem ser enquadradas num vasto público, o que pode gerar um processo de identificação do leitor da revista com seu par, que enviou a carta e, conseqüentemente, com a publicação.

Esta tentativa de gerar um processo de identificação, por sua vez, não é gratuito. Visa a colaborar para a formação de uma imagem positiva da revista segundo a qual ela cumpre dupla funcionalidade: ser importante para sua profissão (linhas 7, 8 e 9) e para a educação dos filhos (linhas 3, 4, 5). Outro aspecto interessante é que a função que aparece em primeiro lugar se refere àquela ligada à maternidade (linhas 3 e 4) e, em segundo plano, à atividade docente (linhas 7 e 8).

Também no conteúdo da carta, a revista aparece como aquela que aponta o novo. É como se o professor entrasse no jogo de sedução da revista, adotando-a como um manual, ou seja, um material que possui noções essenciais para a atividade educativa, seja no que diz respeito aos filhos, seja no que diz respeito à profissão docente.

O conteúdo da carta também funciona como um convite ao êxito, uma vez que a revista é considerada por outra leitora como algo “muito útil” (linhas 4 e 5), que “abre a mente” para assuntos desconhecidos (linhas 4 e 5), cumpre mais de uma função (linhas 5, 6 e 7) e ajuda na atuação profissional (linhas 7, 8 e 9).

Rocha (2007) dissertou a respeito deste “convite” feito ao professor e da maneira positiva como o professor costuma responder a ele. Para a autora, existem dois fatores que contribuem para que o professor faça sua adesão ao que é proposto pela revista: i) a falta de consenso do que seja um exercício ideal de docência e ii) a cobrança de obtenção de sucesso na atividade docente.

A carta apresentada anteriormente é um exemplo da maneira como esses aspectos da “proposta de adesão” aparecem na publicação e como o professor responde a ela. A leitora afirma em sua carta que a revista ajuda em sua atividade docente (linhas 8 e 9) o que pressupõe que, para a leitora, o conteúdo da revista é seguro e oferece um “norte” para sua atividade como professora e como mãe.

Além disso, considerando que o professor tem sofrido cobranças com relação ao sucesso na realização da sua atividade, o professor pode se sentir chamado a responder positivamente ao jogo de sedução proposto pela revista, aderindo de maneira muitas vezes irrefletida no que se refere ao que lhe é oferecido, na busca pelo sucesso em sua atividade docente.

Outro aspecto se refere ao que a leitora considera como perfil de leitor da revista: alguém que quer se comprometer efetivamente com a educação. Isso pode ser observado no trecho da carta em que a leitora menciona que a revista é destinada à “todos aqueles que querem participar ativamente da educação das crianças” (linhas 6 e 7).

A revista, nesta perspectiva, não é para qualquer pessoa que queira fazer parte do “corpo” da educação, mas para aqueles que querem ser membros ativos, ou seja, que agem, funcionam, trabalham nesse “corpo”. A princípio essa parece ser uma descrição seletiva e qualitativa do perfil de leitor da revista. Por outro lado, surge a seguinte

questão: será que há algum leitor que gostaria de fazer parte do corpo de membros “inativos” da educação?

#### **1.4. A imagem de discurso científico mobilizada pela revista Nova Escola**

Concluída esta exposição, mais centrada na imagem de si que a revista pretende formar a partir da publicação da carta de uma leitora, passo a privilegiar o conteúdo assinado por uma articulista, agora por meio da análise do excerto intitulado “Linguagem oral”, que se segue.

1. Linguagem oral
2. Hora do bate-papo
3. A fala é o principal instrumento de comunicação das
4. crianças com os professores e seus colegas. Porém, é
5. recente a tendência de torná-la um conteúdo na
6. Educação Infantil. Hoje se sabe que todos precisam
7. saber se expressar e usar a linguagem em variadas
8. situações comunicativas: conversas, entrevistas,
9. seminários, ao telefone, entre tantas outras.
10. Para desenvolver a comunicação oral desde cedo, é
11. importante diversificar os assuntos tratados em sala de
12. aula. O grupo pode discutir sobre uma reportagem, um
13. fato recente ou até sobre um texto científico. Trazer
14. outras pessoas para bater um papo também ajuda. Uma
15. advertência: quando planejar, avalie se a situação
16. reproduz o que acontece na sociedade. Fazer um
17. rodízio para que todos falem em uma roda de
18. conversa, por exemplo, é uma coisa que não existe
19. no mundo adulto.
20. Cristiane Marangon

(NOVA ESCOLA, Edição Especial “Educação Infantil”, abril de 2006, p. 38).

O fragmento que ora apresento está inserido na seção “Linguagem oral” (linha 1) da Edição Especial “Educação Infantil”, publicada em abril de 2006. O título do texto de abertura da seção (linha 2) — “Hora do bate-papo” — chama atenção, uma vez que, para além de anunciar a atividade que será apresentada ao longo do texto, colabora diretamente para formar uma certa imagem com relação à revista.

Explico-me. A expressão idiomática “bate-papo” remete diretamente às conversas informais. Considerando o fato de que, geralmente, as conversas informais se estabelecem entre pessoas que possuem uma relação de maior intimidade, este título colabora para criar a ilusão de uma relação de proximidade entre a revista e o leitor, ilusão esta que colabora para a maior eficácia persuasiva das idéias apresentadas.

Em seguida (linhas 3 e 4), há uma afirmação cujo tom guarda bastante semelhança com o discurso científico: “A fala é o principal instrumento de comunicação das crianças com os professores e seus colegas”. Trata-se de uma asserção que pretende ter valor de verdade, independente do fato de não haver um esforço, por parte da revista, para vinculá-la a alguma teoria lingüística. O enunciado, portanto, parece cumprir uma função argumentativa, a de convencer o leitor da pertinência das propostas apresentadas pela revista por meio de sua vinculação a uma teoria de caráter pretensamente científico.

Na direção de discutir a propriedade da afirmação feita junto ao público-alvo, no caso, profissionais que trabalham com a Educação Infantil, vale lembrar que o significante “fala” costuma ser utilizado para designar a emissão articulada de palavras em uma dada língua. Neste caso, a tese defendida por Nova Escola não seria pertinente para todo o escopo da Educação Infantil, considerando o fato de que bebês ainda não falam.

As asserções de caráter pretensamente científico, portanto, parecem funcionar como parte da “sedução” do professor. Visam a criar uma imagem segundo a qual, ao se apropriar das informações oferecidas, o leitor está sendo preparado para exercer sua atividade docente. Atrelado a esse movimento de sedução do professor há, também, a tentativa de criar uma imagem com relação à própria revista: a de que ela pode oferecer um caminho seguro, uma bússola por meio da qual o professor pode nortear seu caminho.

Dentre outros momentos, tal efeito é criado, por exemplo, na linha 06, por meio da utilização de um “se” que, no contexto da oração destacada — “Hoje se sabe que

todos precisam...” — cria uma comunidade de leitores na qual “todos sabem” e, paralelamente, funda a noção de que é necessário ler a revista para saber o que é necessário para o exercício profissional.

Neste ponto da reflexão, levanta-se uma questão a respeito do grau de proximidade que a revista, no caso, um instrumento para a divulgação científica, guarda com as teorias que ela pretensamente divulga. Para iniciar a construção de uma resposta para esta interrogação, ater-me-ei, neste momento, a apontar a falta de preocupação com uma construção conceitual por parte do periódico.

Partindo-se, por exemplo, do significante “linguagem”, presente na expressão “Linguagem oral” (linha 1), observa-se que, excluindo-se repetições, oito termos são usados de maneira indiferenciada, para substituir o primeiro: linguagem (linha 1), bate-papo (linha 2), fala (linha 3), linguagem (linha 7), situações comunicativas — conversas, entrevistas, seminários, telefone — (linhas 7-8), comunicação oral (linha 10), grupo pode discutir (linha 12), papo (linha 14), falem em uma roda de conversa (linhas 17-18).

Considerando a falta de preocupação com uma maior precisão vocabular à luz da questão “Do que lhe falo eu?” (IAR) proposta por Osakabe (op.cit), pode-se observar que a revista Nova Escola não procura refinar um conceito a ponto de se afastar de uma visada leiga, na qual não se impõe qualquer precisão terminológica.

Do mesmo modo, acrescentando-se a esta reflexão a consideração da segunda questão proposta por Osakabe “Quem é ele para eu lhe falar assim?” IA(B), podemos afirmar que a revista parece considerar o professor como um não-especialista, como alguém que possui muitas lacunas em sua formação.

Neste ponto da reflexão, cumpre-nos, portanto, compreender a construção da imagem de professor veiculada por esta publicação.

### **1.5. A imagem de professor criada pela revista Nova Escola**

Qual é, portanto, a imagem de professor sustentada por essa publicação? A daquele que não se aprofundou nas áreas que deveriam ter, idealmente, consistido o cerne da sua formação. Isso é reforçado pela presença do nome de três consultoras, de

diferentes instituições (Maria Virgínia Gastaldi – Instituto Avisa Lá; Silvana Augusto – Instituto Superior de Ensino Vera Cruz; Rosemeire Brait – Escola Municipal de Educação Infantil Inês dos Ramos) ao término da matéria. É, portanto, por meio da construção da imagem de um professor que possui lacunas em sua formação que a revista Nova Escola se insere como provedora do conhecimento epilingüístico<sup>31</sup>.

O excerto a seguir é outro exemplo destes textos de origem pretensamente científica que, geralmente, antecedem a proposição de atividades. Trata-se de um texto da Edição Especial de Educação Infantil – lado Pré-Escola, publicada em agosto de 2007. O excerto que ora apresento está inserido na seção “Leitura” da referida edição especial.

1. Fazer de cada criança um leitor...
2. ... requer atividades diárias em que a garotada tenha a
3. oportunidade de ler, trocar idéias, comentar notícias e
4. muito mais. Maria Fernanda Ziegler.
  
5. É dever de todo professor, desde a Educação Infantil,
6. incentivar o desenvolvimento de comportamentos
7. leitores antes mesmo de a turma aprender formalmente
8. a ler. Comentar ou recomendar algum texto,
9. compartilhar a leitura de um livro, confrontar idéias e
10. opiniões sobre notícias e artigos com outras pessoas –
11. tudo isso ajuda a estabelecer gostos, reconhecer
12. finalidades dos materiais escritos, identificar-se com o
13. autor ou distanciar-se dele, assumindo uma posição
14. crítica. No mundo todo, crianças que vivem em
15. ambientes alfabetizadores (ou seja, aqueles em que as
16. pessoas fazem uso regular do ato de ler e escrever) têm
17. a oportunidade de construir esse conhecimento
18. naturalmente ao imitar as ações dos parentes e amigos.
19. Já que os que não vivem cercados de “letras” precisam
20. (e muito) da ajuda da escola. O fato é que essa ainda

---

<sup>31</sup> Entendo por atividade epilingüística o exercício da reflexão a respeito do texto lido/escrito a fim de explorá-lo. Assim, a revista Nova Escola procura se colocar no lugar de porta-voz das reflexões, no que se refere à Educação, como se o professor não fosse capaz de atribuir um sentido e de refletir a respeito de sua atividade profissional.

21. não é a realidade do nosso país. Números do Censo
22. Escolar, feito pelo Ministério da Educação, revelam
23. que apenas 19,4% dos colégios públicos do Ensino
24. Fundamental têm biblioteca: só 27815, de um total de
25. 143 631 unidades.

(NOVA ESCOLA, Edição Especial “Educação Infantil”, Pré-escola, agosto de 2007, p. 17).

Embora o texto — assinado por Maria Fernanda Ziegler (linha 4) — esteja inserido em edição especial de Educação Infantil, os dados que são usados para que este seja reconhecido como algo autêntico são estatísticas vinculadas às Escolas de Ensino Fundamental, não havendo preocupação em estabelecer uma relação que justifique a presença dos dados para a discussão a respeito da Educação Infantil.

Nas linhas 21, 22, 23, 24, 25 encontram-se, por exemplo, os dados estatísticos referentes à presença de bibliotecas nas Escolas de Ensino Fundamental, porém, fica obscura ao leitor a questão da existência ou não de bibliotecas nas instituições de Educação Infantil.

Outra questão é a maneira indiferenciada como os termos são utilizados para tratar da questão da leitura: leitor (linha 1), ler (linha 3), comportamentos leitores (linha 6-7), compartilhar a leitura (linha 9), ambientes alfabetizadores (linha 15), não vivem cercados de “letras” (linha 19). Destaco, ainda, que não há esclarecimentos sobre o que estes termos significam para o sujeito que escreve.

Após esta apresentação a respeito dos textos de origem pretensamente científica, publicados no periódico, apresento à luz da questão “Quem sou eu para lhe falar assim?” IA(A) uma discussão a respeito da maneira por meio do qual os textos são dirigidos ao professor.

Na linha 5, a expressão “é dever de todo professor...” remete a um tipo de expressão lingüística que, para ser legítima, deve ser assinada por autoridade civil, constituída em plenos poderes. Trata-se, neste caso, de uma expressão típica de ordenamento legal. Neste último excerto, se pode observar que o texto foi assinado por alguém que possui algum tipo de vínculo com a revista, mas não há indícios de que esta seja uma autoridade civil para apontar as obrigações da atividade docente.



Outra expressão interessante se encontra nas linhas 14 e 15 do excerto apresentado anteriormente. A expressão “No mundo todo, crianças que vivem em ambientes alfabetizadores...” é algo indefinido, vago, pois como é possível afirmar que as crianças do mundo todo, ou seja, que vivem em diferentes contextos sócio-político-culturais, desde que vivam em “ambientes alfabetizadores” podem aprender a ler e a escrever com autonomia? Em outras palavras, como a expressão “no mundo todo” pode servir de base para se comparar o que ocorre a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita?

Neste momento não deixa de ser interessante recuperar aqui o conceito de **vagueza** proposto por Ilari (2003) segundo o qual uma palavra é vaga quando não existe um critério único e seguro para decidir. Por exemplo, considerando a expressão hipotética “ela é bonita” é algo indefinido, pois “ela” pode ser bonita na perspectiva de alguém, mas pode não ser na perspectiva de outras pessoas. Afirmer que algo acontece “no mundo todo”, nesta perspectiva, também pode ser considerado como uma expressão vaga.

A seguir, apresento uma das atividades publicadas na revista Nova Escola com instruções para o professor de Educação Infantil. Tal atividade está inserida na seção “Linguagem oral” da Edição Especial “Educação Infantil”, publicada em abril de 2006.

1. Caderno de recordações
2. Idade> A partir de 4 anos
3. Tempo> De 30 a 40 minutos
4. Espaço > Sala de atividades
5. Material> Fotos ou objetos relacionados aos relatos e
6. uma caixa para guardá-los, caderno ou gravador.
7. Objetivos> Contar de forma cada vez mais organizada
8. as próprias experiências e despertar o interesse em ouvir
9. os colegas.
  
10. As crianças vão falar de suas experiências pessoais,
11. como os passeios de férias, os encontros com
12. familiares, as brincadeiras com animais de estimação e
13. acontecimentos marcantes. Organize a turma sentada
14. em roda e explique como será a atividade. Deixe à

15. disposição dos pequenos materiais que ajudem a
16. organizar as lembranças e tragam mais detalhes das
17. experiências. Defina com a turma quantos dias das
18. semana serão utilizados para o trabalho. Providencie
19. um caderno ou um gravador para que as crianças
20. possam rever seus relatos, fazer acréscimos ou
21. reorganizá-los.

(NOVA ESCOLA, Edição Especial “Educação Infantil”, abril de 2006, p. 39).

Uma primeira leitura do excerto que acabo de analisar revela que se trata de um texto instrucional, com características do gênero textual receita. Considerando o fato de que uma parcela significativa dos profissionais que atuam na Educação Infantil são do sexo feminino, a escolha deste gênero textual sugere que o motivo está na suposição, por parte da revista, de que a maioria dos leitores tem grande familiaridade com livros de culinária e/ou precisa de auxílio, de instruções passo a passo, para executar determinada tarefa.

Vale lembrar, ainda, que a instrução se apresenta como uma receita inclusive pela presença dos verbos no imperativo: organize (linha 13), deixe (linha 14), defina (linha 17), providencie (linha 18).

A revista parece considerar que o leitor das instruções de atividades é alguém do sexo feminino. Daí a escolha do gênero textual receita, tendo em vista um sentido naturalizado em nossa sociedade e expresso em dizeres que relacionam as mulheres ao ato de cozinhar.

Esta construção de figura feminina por parte da revista, indica o imaginário de um professor que tem dificuldades em fazer deduções lógicas a respeito de sua atividade e, por esse motivo, além da descrição detalhada, há a necessidade de reiterar informações a respeito das instruções dadas.

Na linha 1, se apresenta o título dado à atividade: “caderno de recordações”. Título este que sintetiza, portanto, o que se vai encontrar nas próximas linhas: instruções ao professor de como fazer um caderno de recordações. Estas instruções nos levam a supor que a revista tem uma imagem de leitor que precisa de auxílio, de instruções passo a passo, para fazer um caderno de recordações.

As linhas 2, 3 e 4, indicam os pré-requisitos com o objetivo de minimizar os transtornos durante a realização da atividade: a) a faixa etária mínima que o corpo editorial e os consultores da revista consideram como viável para que tenha êxito na atividade; b) o tempo de duração que se considera adequado para a confecção do caderno de recordações e; c) a citação do local considerado adequado para a confecção do caderno de recordações: a chamada “sala de atividades”.

Se, por um lado, estas informações podem contribuir para a atividade do professor, no sentido de levá-lo a pensar na adequação da atividade para a sua turma, por outro, podem transformar a atividade numa “camisa-de-força”, tendo em vista as prescrições dadas ao professor por parte do periódico.

“Quem é ele para eu lhe falar assim?” (IA)B parece ser uma questão interessante para aprofundar a análise deste segmento. No que diz respeito aos materiais necessários para se fazer um “caderno de recordações”, a revista considera indispensável lembrar ao professor da necessidade de providenciar caderno (linhas 5 e 6). Além disso, tal instrução é reiterada, nas linhas 18 e 19, por meio da expressão “providencie um caderno”, como se o professor não tivesse condições de fazer deduções lógicas.

Nesta perspectiva a questão “Quem sou eu para lhe falar assim?” (IA)A se constitui como uma possibilidade para a compreensão a respeito da maneira por meio da qual os articulistas do periódico se dirigem ao professor.

A revista Nova Escola se coloca em uma posição de autoridade no sentido de se apresentar como competência indiscutível no que diz respeito à atividade docente. Considerando que, anterior à apresentação das atividades, há a presença de um texto pretensamente científico, a revista se funda na “ancoragem teórica” precedente para legitimar tal competência.

Neste capítulo, procurei apresentar a construção de um percurso de análise das representações de Educação Infantil que podem ser apreendidas deste periódico. Procurei apresentar, também, alguns conceitos que têm contribuído para a análise dos dados, dentre os quais, os conceitos de **vagueza**, de **dessimbolização** e de **formações imaginárias**.

Além disso, foi possível inferir que a revista Nova Escola possui um caráter prescritivo, por meio do qual se apresenta ao professor como modelo ideal de atividade

docente, criando um caráter ilusório de que, somente seguindo as prescrições presentes da revista, o professor poderá atingir a excelência em sua atividade docente.

Também é possível afirmar, por meio do exercício de análise feito neste capítulo, que a revista Nova Escola colabora para a construção de uma **encenação midiocrítica** da educação, na medida em que esta veicula determinadas críticas a respeito da atividade docente, considerando-as como algo arcaico, ultrapassado, obsoleto e que deve ser esquecido pelo professor.

Nesta perspectiva, se pode deduzir que o periódico possui uma visão de leitor acrítico e incapaz de fazer deduções lógicas, em outras palavras, perceber as coisas mais evidentes. Também pressupõe uma imagem que considera o leitor como sujeito fragilizado, ou seja, um leitor que não contra-argumentaria a respeito das informações e críticas veiculadas pela revista, considerando-o como sujeito passivo.

Ao analisar as alterações ocorridas no que diz respeito ao modo como a revista passa a abordar a Educação Infantil, é possível afirmar, por meio dos dados apresentados até o momento, que a revista Nova Escola tem uma imagem de Educação Infantil que a considera como um produto como outro qualquer, ou seja, que possui apenas um valor comercializável.

Tal afirmação se sustenta na medida em que o aumento no número de abordagens no que se refere à Educação Infantil se intensifica num momento em que i) os profissionais da Educação Infantil buscam, progressivamente, um aperfeiçoamento da prática pedagógica e, conseqüentemente, ii) se vêem privados de materiais de apoio à prática pedagógica que levam em conta as especificidades da Educação Infantil. Assim, aumentar o espaço editorial destinado à Educação Infantil significa, também, aumentar a vendagem do periódico.

Vale lembrar ainda que, embora os responsáveis pela revista afirmem que esta seja uma publicação sem fins lucrativos<sup>32</sup>, não se pode deixar de considerar os rendimentos obtidos pela revista por meio da veiculação de propagandas, e anúncios de empresas privadas, nos quais são divulgados produtos e serviços aos leitores da revista. Além disso, os referenciais teóricos mencionados no interior das publicações são apenas

---

32 Embora o termo “sem fins lucrativos” não se refira a não ter lucros, mas a aplicar esses lucros em programas internos ou externos que signifiquem crescimento social, o descuido com relação aos princípios teóricos apresentados no interior da publicação nos leva a suspeitar que a principal preocupação da revista seja com sua vendagem.

um argumento a mais para legitimar aquilo que se publica a respeito da Educação Infantil, não havendo um compromisso com os princípios teóricos dos autores mencionados e nem uma preocupação com uma leitura mais cuidadosa das idéias dos teóricos e dos especialistas citados.

Nesta perspectiva, o primordial seria oferecer informações generalizadas de um “discurso de ponta”, importando-se apenas com a demanda do público alvo e desconsiderando-se a heterogeneidade das concepções e especificidades das diversas etapas da educação Básica, da qual a Educação Infantil também é parte integrante.

No capítulo a seguir, procurarei mostrar de maneira mais esmiuçada a maneira por meio da qual a revista Nova Escola procura oferecer ao leitor aquilo que podemos chamar de “discurso de ponta” ou, em outras palavras, aquilo que “está na moda” no campo educacional.

## 2. As “teorias de Educação Infantil” representadas na revista Nova Escola

No capítulo 1, a partir do trabalho de Barzotto (op. cit.), destaquei a busca incessante, por parte das publicações periódicas, de modo geral, para construir uma imagem de ser a portadora do que há de “mais atual” a respeito de seus conteúdos.

A mesma tentativa está presente na revista Nova Escola. Por esse motivo, no presente capítulo, procurarei mostrar como são representadas as duas principais correntes teóricas que, atualmente, fundamentam a reflexão sobre a Educação Infantil, a saber, o **Construtivismo** e o **Interacionismo**. A escolha de tais teorias como objeto de análise no interior do periódico se justifica na medida em que elas são representadas, na revista Nova Escola, como se fossem o que há de “mais moderno”.

Neste ponto da reflexão, destaco o trabalho de Riolfi e Alaminos (2006) que mobiliza para falar a respeito da representação do jovem deficiente junto àqueles que não são portadores de necessidades especiais, da diferença entre o **real**, o **simbólico** e o **imaginário**, com o olhar orientado pelo trabalho de Lacan (1972-1973). Na perspectiva lacaniana, o aparelho psíquico seria composto por três instâncias, apresentadas a seguir:

- i) o simbólico: conceito que se refere à lei combinatória que organiza os significantes e sua circulação na cultura;
- ii) o imaginário: conceito que se refere à dimensão daquilo que é apreensível dos objetos por meio dos órgãos dos sentidos **ou que pode ser projetado** para além do contato sensorial; e
- iii) o real: conceito que remete a tudo o que não pode ser recoberto por intermédio das imagens ou das palavras.

Para fins da continuidade da pesquisa, interessa, no presente momento, refletir a respeito da natureza do **imaginário**. Levar em conta esta dimensão equivale a dizer que, ao serem incluídas numa publicação, por exemplo, as coisas não comparecem de acordo com o que seria uma “verdade”, uma correspondência perfeita entre a palavra e a coisa, mas, sim, de acordo com as **representações** (conscientes ou inconscientes) daquele que escreveu.

É importante ressaltar que a mobilização destas representações, em certa medida, pode ser deliberada ou não. Se, para a psicanálise, é verdade que o “eu” (instância organizada do imaginário) é lugar de engano e de desconhecimento, também é verdade que, considerada a existência de outros interesses (por exemplo, o comércio), as imagens podem ser manipuladas de modo a criar uma representação que venha a somar ao projeto textual maior por parte da publicação.

Assim, é possível compreender que o registro do imaginário pode consistir, para determinados grupos, como uma fonte a qual é possível recorrer a fim de obter meios incontestáveis de sucesso. Assim, conforme apontam Riolfi e Alaminos (op. cit), os jovens recorrem aos estereótipos em voga na atualidade na tentativa de se tornarem rigorosamente iguais ao que julgam ser o padrão de imagem que vai lhes garantir boa aceitação por parte de seus pares.

Outro grupo, o dos professores, conforme aponta Rocha (op. cit.), revela-se vulnerável ao modelo ideal de docência divulgado por parte da revista Nova Escola e, como mostra detalhadamente a autora, acaba por aderir a um modelo de professor ideal. Tal modelo, revelando-se impossível de ser alcançado, condena os professores a, de um lado, culpabilizar seus alunos pelo que imaginam ser o seu fracasso e, de outro, a se tornarem consumidores cegos das “receitas mágicas” publicadas por Nova Escola.

Por este motivo, cumpre explicitar neste momento que, para fins da realização da presente pesquisa, eu compartilho das restrições apontadas pelas autoras às quais venho de me referir com relação à publicidade de “modelos ideais”. O “modelo ideal” do que é um ser humano (no caso, não portador de necessidades especiais), do que é um professor ideal (no caso, o que segue receitas fornecidas por terceiros) fixa aqueles que sucumbiram à sua sedução em uma posição de frustração e de ressentimento.

Conseqüentemente, considero que o fornecimento de um modelo defendido como ideal de trabalho educacional pode contribuir para que, aqueles que não conseguem se

enquadrar nele, sejam deixados à margem da construção de uma trajetória educacional considerada de sucesso. Em outras palavras, a criação por parte da revista Nova Escola de um repertório aparentemente consolidado de experiências e de professores que puderam sem impasses nem contradições conduzir sua prática de acordo com o referencial teórico por ela divulgado, gera um grupo de professores fracassados, cujas experiências educacionais são, na melhor das hipóteses, ineficientes.

Para apresentar tal raciocínio, o presente capítulo encontra-se dividido em duas partes: uma a respeito do Construtivismo e outra no que se refere ao Interacionismo. Tal divisão encontra seu respaldo na colocação de Mortatti (2000), segundo a qual a autora afirma que o momento da história que estamos vivenciando, no que se refere à alfabetização, possui estreita relação com a construção de uma hegemonia do “Construtivismo” e sua contestação por parte do “Interacionismo”.

## **2.1. Construtivismo e interacionismo: a educação como “império compartilhado”.**

Para Mortatti (op. cit.), o panorama atual com relação às teorias que fundamentam a Educação Infantil é a hegemonia do construtivismo e sua contestação por defensores do interacionismo. Esta configuração tem permanecido por mais de duas décadas porque, na avaliação da autora, as pesquisas de Emilia Ferreiro ainda não foram contestadas em sua base teórica.

Mortatti (op.cit) afirma, portanto, que as contestações são inócuas visto que têm se dado em relação a ponto de vista epistemológico e não a respeito de “sua validade mediante o desenvolvimento de outras pesquisas similares às dessa pesquisadora, que sustentam cientificamente os resultados apresentados e sua aplicação prática” (p. 290). Para a autora, a inserção do Interacionismo como um novo referencial teórico implica um movimento denominado por Mortatti (op. cit.) como “ecletismo teórico” que pode ser verificado em diversas esferas educacionais, a saber:

- i) a incorporação do Construtivismo e do Interacionismo pelo discurso oficial, que os apresenta como complementares, em virtude da abordagem psicolinguística comum em ambos;



- ii) a disseminação do ecletismo entre os professores em decorrência de um referencial teórico construtivista, resultado das implicações pedagógicas decorrentes das pesquisas de Emilia Ferreiro com a combinação de métodos anteriores (tradicionais). Nesta perspectiva, as crianças são “diagnosticadas” como sendo pré-silábicas, silábicas e alfabéticas e, a partir do diagnóstico, o professor deve respeitar a individualidade do educando para alfabetizá-lo;
- iii) a presentificação de um certo “ecletismo teórico” no discurso acadêmico no qual também se pode perceber a presença da complementaridade entre Construtivismo e Interacionismo. Dele resultam “novas” denominações: “sócio-construtivismo”, “construtivismo-interacionista” etc., tendências que vão rapidamente se disseminando e que remetem a uma disputa entre os considerados “mais modernos” e os “modernos”, a fim de “superar a ‘tradição herdada’ e preparar o futuro desejado” (MORTATTI, 2000, p. 286).

A partir dos apontamentos feitos pela autora, pode-se, então, “depreender novos sentidos para os termos ‘antigo’/ ‘tradicional’ e ‘moderno’/ ‘novo’, os quais se busca definir como contra o passado (recente e remoto), a fim de iniciar uma nova era. [...]”. (MORTATTI, 2000, p.288).

Considerando este fato — de que os termos **antigo** e **moderno** podem ter **sentidos diferentes** ao longo da história —, passo, no que se segue, a apresentar um esboço dos pressupostos construtivistas, tendo em vista i) o momento de configuração de sua hegemonia e de contestação<sup>33</sup> e ii) o fato de a revista Nova Escola considerá-lo como “moderno”.

## 2.2. Conceção construtivista: uma representação

Em linhas gerais, o **Construtivismo** se baseia na idéia de movimento, numa visão transformista e relacionista da natureza humana. Nesta perspectiva, o ser humano não nasce humano, mas se faz humano em contato com o mundo. “Se fosse desprovido

---

<sup>33</sup> Cf. Mortatti, op. cit.

do relacionamento com o meio e com a sociedade/cultura, o sujeito biológico não se tornaria sujeito humano, não haveria hominização [...]” (MATUI, 1995, p.12).

Destaco duas hipóteses que fundam o pensamento construtivista. A primeira é a visão transformista. Significa considerar que tudo no universo, inclusive no plano da vida e do conhecimento, está em construção. A segunda é a visão relacionista da natureza humana, segundo a qual a construção do conhecimento se dá por meio do relacionamento, da relação do sujeito com o meio. Para Matui (op. cit., p.12) “não há uma essência humana desde o nascimento, pois a essência se faz pelo relacionamento. Da mesma maneira, e com igual importância prática para a educação, não existe inteligência ou Q.I. desde o nascimento. A inteligência também se faz pelo relacionamento.” Podemos dizer, portanto, que o Construtivismo é “transformista e relacionista, sendo, portanto, pleno de possibilidades e de aberturas. Para o Construtivismo, tudo está em construção” (MATUI, op. cit., p.15).

No campo da Educação, **Jean Piaget** (1896-1980) foi um dos teóricos que ganhou fama por fazer refletir essas idéias por meio de uma teoria que ficou conhecida como Epistemologia Genética. Piaget postulou que sujeito e objeto não têm existência prévia. Não só o **sujeito** humano é um projeto a ser construído como também o **objeto** é um projeto a ser construído. É desta concepção de que o ser humano é um projeto a ser construído que tem origem o termo Construtivismo, perspectiva cuja tese principal é aquela segundo a qual o conhecimento nem nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. Construtivismo significa, portanto que o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio, tanto físico como social. (BECKER, 1994, 88).

Concluídas estas observações preliminares, é possível, então, passar a descrever como a revista Nova Escola empreende a defesa do Construtivismo. Cumpre esclarecer, inicialmente, que a referida defesa quase sempre se apresentou ligada a um nome de autor, isto é, ao trabalho de um dos teóricos corriqueiramente associados a este movimento. Ressalto, ainda, que, em número de citações, aparecem em ordem decrescente, os seguintes nomes de autor **Vygotsky**<sup>34</sup>, **Piaget** e **Emilia Ferreiro**. Como

---

<sup>34</sup> Vygotsky é um dos teóricos que, corriqueiramente, tem seu nome associado ao movimento construtivista em sua perspectiva sócio-histórica, porém, vale ressaltar que há divergências, entre autores, a respeito das aproximações que são feitas do construtivismo com a teoria histórico-cultural. A saber, Duarte (2000) é um exemplo de autor que critica as aproximações feitas entre a teoria histórico-cultural e o construtivismo. Para Duarte (op. cit.) a tendência de interpretar as idéias de Vygotsky numa ótica do lema “aprender a aprender” tem um papel ideológico de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional. Já o autor Matui (op. cit.) apresenta em seu livro uma definição de construtivismo aplicado

esta última foi aluna do segundo, é a respeito de Piaget que passo a tratar em primeiro lugar.

### **2.2.1. Piaget: um ícone do construtivismo?**

Como venho de afirmar, construção do conhecimento, na teoria piagetiana, ocorre por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos que, ao provocar um desequilíbrio, geram uma necessidade de compreensão, que resulta em conhecimento. Para ele, o processo de construção do conhecimento ocorre por etapas ou estágios, que, progressivamente, tornam-se cada vez mais complexos. A sua superação se dá por meio da capacidade de adaptação do organismo humano a novas situações. (NITZKE, CAMPOS, LIMA; 2007; BECKER, 1994).

No que se segue, apresento um excerto retirado da Edição Especial de Educação Infantil, publicada em abril de 2006, segundo o qual o nome de Piaget aparece atrelado ao Construtivismo.

1. Você aprende com...
  
2. JEAN PIAGET (1896-1980): a conhecer os estágios de
3. desenvolvimento. Para o suíço, o processo de construção do
4. conhecimento ocorre em etapas, que evoluem
5. progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que
6. surgem com base em um mecanismo de adaptação do
7. organismo a novas situações. É, portanto, pelas próprias
8. experiências que a criança constrói seu conhecimento –
9. concepção que originou o famoso termo “construtivismo”.

---

ao ensino que procura integrar as idéias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Por considerar a menção destes três autores na revista Nova Escola, tal representação de construtivismo será apresentada neste trabalho, procurando estabelecer uma relação com o material veiculado pela revista Nova Escola. Assim, o que será apresentado, são representações destas teorias na perspectiva dos autores selecionados e, também, a partir daquilo que é veiculado pela revista Nova Escola.

(Revista Nova Escola, Edição Especial – Educação Infantil, abril de 2006, p. 8-9).

Nas linhas 1 e 2 do excerto precedente, é possível perceber a maneira por meio do qual a revista Nova Escola se coloca no lugar de porta-voz do teórico apresentado, ao utilizar a expressão “você aprende com...” (linha 1) e “Jean Piaget” (linha 2). Considerando que a síntese apresentada a respeito das idéias de Piaget foi escrita por um sujeito vinculado ao periódico, a expressão “Você aprende com... Jean Piaget” remete ao leitor a idéia de que, ao se apropriar do conteúdo apresentado, este estará aprendendo “diretamente” com Piaget. Além disso, corrobora para a criação de tal imagem o fato de não haver qualquer indicação a respeito da fonte utilizada, nem primária nem secundária<sup>35</sup>, para a elaboração de tal síntese, não sendo possível ao leitor uma verificação das informações apresentadas na matéria.

Por meio da síntese das idéias do autor, nas linhas de 3 a 6, é possível perceber certa falta de cuidado ao apresentar a teoria, uma vez que é apresentada uma sucessão de informações e de conceitos sem esclarecer ao leitor o que estes significam. Observe que a síntese começa com a afirmação de que o “processo de construção do conhecimento ocorre em etapas” (linhas 3 e 4) e, em seguida, o assunto continua, nas linhas 5, 6 e 7, com uma seqüência de termos, tais como “estruturas de raciocínio” (linha 5) e “mecanismo de adaptação” (linha 6) sem que haja maiores esclarecimentos a respeito destes termos.

Após a apresentação de uma “síntese teórica”, o sujeito que escreve afirma que “é, portanto, pelas próprias experiências que a criança constrói seu conhecimento” (linhas 7 e 8), ligando tal afirmação a respeito da aprendizagem do sujeito com a “síntese teórica” precedente. A presença da conjunção “portanto” neste caso, produz um efeito segundo o qual a “síntese teórica” apresentada está ligada de maneira indissociável com a conseqüência para a aprendizagem apontada pelo escritor. Assim, segundo a perspectiva apresentada, o fato de a criança ter experiências individuais com os objetos, por si só, garantiria a aprendizagem.

Neste ponto, é importante acrescentar uma dimensão da investigação a respeito da imagem até aqui não considerada. Trata-se do fato de que, ao aceitar a idéia segundo a

---

<sup>35</sup> Por fonte primária, entendo os textos produzidos pelo teórico em questão e, por fonte secundária, os textos produzidos por outros sujeitos a respeito das idéias do teórico.

qual “aprendeu com Jean Piaget” o leitor aceitará também uma representação de si próprio que é correlata a ela: a de que ele é um profissional que sabe o que é relevante saber a respeito da obra de Piaget.

Posto isto, no que se segue, daremos continuidade à reflexão sobre a representação de construtivismo no interior da revista Nova Escola por meio de um estudo das idéias de Emilia Ferreiro, pesquisadora Argentina, orientanda de Piaget e considerada como sua colaboradora.

O trabalho de Ferreiro tem sido considerado como uma referência quando o assunto é aprendizagem da língua escrita numa “perspectiva construtivista”. Por esse motivo, procurarei esboçar algumas idéias a respeito dos estudos da autora para, em seguida, verificar como o nome da pesquisadora aparece no interior da publicação.

### **2.2.2. Emilia Ferreiro:** o ícone da alfabetização numa perspectiva “construtivista”.

**Emilia Ferreiro**, psicolinguísta Argentina, dedica-se aos estudos da aprendizagem da língua escrita na perspectiva piagetiana. Em seus trabalhos, dentre outras contribuições, Ferreiro defende a aprendizagem da escrita como algo não-mecânico, mas como um processo reflexivo por parte do aprendiz. Além disso, Ferreiro descreve os estágios pelos quais acredita que as crianças passam até compreender a leitura e a escrita.

Para Ferreiro (1991), independentemente da vontade dos adultos, a criança trabalha cognitivamente, buscando significação frente ao mundo por meio das informações obtidas em atos sociais das mais variadas procedências em que aparecem diferentes tipos de textos (cartas, bilhetes, listas, contas, cartazes, embalagens, livros, periódicos, etc.) que estão sendo, a todo o momento, veiculados em seu meio social.

Ferreiro (op. cit.) chama a atenção para a maneira como a escrita infantil tem sido considerada no contexto escolar, levando-se em conta apenas os aspectos gráficos (qualidade, distribuição e orientação dos traços). Considerando a língua escrita como um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar), a autora postula que a presença do escrito em casa e na vida cotidiana possibilita a construção de

hipóteses, por parte da criança, da função da escrita em nossa sociedade. Aos poucos, a criança percebe a necessidade do escrito em seus meios concretos de existência. Assim, para ela

Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. [...] Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza dessas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes com outros tipos de objetos, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo. [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p.43).

O processo de aquisição da linguagem escrita excede, nesta perspectiva, os limites escolares. A criança, de acordo com suas experiências de vida, chega no ambiente escolar com certa familiarização com a escrita. Se imersa em um processo de aprendizagem que considere sua capacidade intelectual ativa de fazer perguntas e de buscar soluções, a criança vai, aos poucos, fazendo progressões que permitem a compreensão do sistema de representação da língua. Ao descrever como este sistema é construído por parte da criança, Ferreiro propõe, então, quatro grandes períodos, que passo a descrever.

No **primeiro**, as crianças conseguem fazer diferenciações entre o modo de representação icônico e o não-icônico, ou seja, diferenciam aquilo que é ‘desenho’ do que é ‘escrita’. A diferenciação em relação à escrita ainda é feita sem critério algum, ou seja, tudo pode ser escrito da mesma forma.

No **segundo**, as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação das escritas produzidas. Começam a construir suas hipóteses sobre quais são as propriedades que um texto escrito deve possuir para ser interpretável, para que tenha sentido e significado. A seguir, a criança passa a diferenciar as escritas produzidas com o objetivo de dizer coisas diferentes, fazendo variações entre os eixos quantitativo e qualitativo e isto, segundo Ferreiro (op.cit.), se constitui em uma atividade cognitivamente difícil para a criança.

No **terceiro**, a criança começa a descobrir que a quantidade de letras escritas pode estar relacionada com a quantidade de partes reconhecidas na emissão oral. Essas

partes da palavra são o que denominamos de sílaba. Inicia-se assim o período silábico (FERREIRO, op.cit.) que evolui de acordo com as experiências da criança com a língua escrita. De acordo com tais experiências, esta elabora e re-elabora suas hipóteses a partir dos conflitos que surgem e, aos poucos, a criança começa a diferenciar suas escritas, alternando a posição das letras para comunicar coisas diferentes.

O **quarto**, denominado silábico-alfabético, marca uma transição entre as hipóteses que estão para serem abandonadas ou reestruturadas pelas crianças e entre as hipóteses em vias de construção (FERREIRO, op.cit.). A cada momento, portanto, a criança descobre novos problemas que colaboram para a compreensão do sistema de representação da língua. Assim, aquilo que, na perceptiva do adulto, pode ser considerado fácil para a criança, pode não sê-lo, como também, muitas vezes, o adulto é surpreendido pelas respostas dadas pelas crianças em relação àquilo que achavam que ela não era capaz de fazer sem auxílio.

Levando-se em consideração as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991), parece ficar claro que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não tem nada de mecânico por parte da criança que a aprende. A criança busca, de fato, respostas para seus questionamentos, construindo mentalmente suas hipóteses, o que exige grande esforço intelectual, bem como auxílio dos adultos, uma vez que “existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos através de outros informantes (leitores adultos ou crianças maiores)”. (FERREIRO; TEBEROSKY, op. cit., p.56).

É neste sentido que se acredita que as condições de vida podem ter alguma influência na aprendizagem das crianças: as diferenças individuais. Isso significa que não se trata de algumas crianças serem, cognitivamente, mais capazes do que as outras. Partindo do pressuposto de que todas as crianças são capazes de aprender, um dos fatores que podem acentuar as diferenças individuais refere-se à variedade e à qualidade das experiências que a criança tem com o mundo letrado, dentro e fora da escola.

Após discorrer sobre algumas das contribuições de Emilia Ferreiro, pesquisadora do processo de aprendizagem da língua escrita na perspectiva piagetiana, a seguir, destaco como o trabalho da autora apareceu na revista Nova Escola, precedendo a investigação propriamente dita por um comentário a respeito de um trabalho que se ocupou de tema análogo.

O **Construtivismo na e pela voz de Emilia Ferreiro**<sup>36</sup> já foi objeto de análise de outros pesquisadores. Vieira (1995), ao tomar como um dos objetos de análise de seu trabalho a “matéria de capa” da edição de outubro de 1989, composta por um artigo e uma entrevista, revela que, na versão da revista, Emilia Ferreiro não diz o que é “construtivismo” e sim o que ele “não deve ser”, além de “o que o professor não deve ser/fazer”.

Para Vieira (op. cit.) todo o discurso atribuído pela publicação a Emilia Ferreiro se constitui na negação das práticas pedagógicas consideradas “tradicionais” e na negação dos métodos utilizados nessas práticas, por conseguinte negando, também, o professor que adota tais práticas e métodos.

A pesquisadora ainda ressalta que, na perspectiva apresentada pela revista Nova Escola, o professor só será um “construtivista” quando este assumir as exigências estabelecidas nas prescrições encontradas nas falas atribuídas a Ferreiro por parte do periódico (VIEIRA, op. cit.).

A respeito destas prescrições apresentadas pelo periódico, a autora afirma que “Mais uma vez, encontramos contradições no discurso ‘construtivista’ relatado pela revista: se o ‘construtivismo’ não é um método, como enfatizam os textos do **corpus** analisado, o que seriam essas prescrições e proscições? (VIEIRA, op. cit., p. 67)”.

Conclui-se do trabalho de Vieira, portanto, que a revista Nova Escola parece se apropriar do discurso de teóricos, como no caso de Ferreiro, apenas para legitimar as prescrições apresentadas ao professor como um “caminho” a ser seguido.

No que se segue, apresento uma mostra de uma matéria publicada em novembro de 2006, sobre o “1º Seminário Victor Civita de Educação”, evento promovido pela instituição mantenedora da publicação. Neste seminário, Emilia Ferreiro é uma das figuras destacadas pelo periódico, tendo em vista que ela fez a palestra de abertura do seminário. O evento foi promovido pela instituição por ocasião do encerramento da nona edição do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 (antigo “Professor Nota 10”).

Apresento, a seguir, o texto introdutório que, na reportagem, se apresenta em destaque por meio da utilização de tipo e tamanho de fonte diferente do restante da matéria publicada.

---

<sup>36</sup> Tal expressão é parte integrante do título do quinto capítulo do trabalho de Vieira (1995).



### 1. Leitura, moral e ética

2. Em palestra e mesa-redonda **Emilia Ferreiro, Mario Sergio**
3. **Cortella e Yves de La Taille** apresentaram temas atuais para
4. uma **platéia de 300 educadores**. (grifos do autor).

(Revista Nova Escola, novembro de 2006, p. 36).

A partir de uma análise da linha 1 do excerto anterior, no qual se apresenta o título do seminário, é possível tecer algumas considerações a respeito da publicação. A pontuação utilizada no título “Leitura, moral e ética” bem como o privilégio do conectivo aditivo “e” sugere uma estreita relação entre os três termos que o compõem. Porém, na reportagem tomada de maneira mais ampla, é possível perceber que o seminário, em si, tratou de assuntos distintos, ainda que ligados à educação, como se pode ver nos trechos a seguir, atribuídos aos palestrantes do evento (linhas 2 e 3).

#### i) Emilia Ferreiro:

[...] A especialista explicou que muito da confusão no Brasil com relação à **psicogênese da língua escrita** se dá porque o conceito é muitas vezes interpretado como uma metodologia de ensino e não como uma teoria sobre o processo de aprendizagem. [...]. (Nova Escola, novembro de 2006, p. 36).

#### ii) Yves de La Taille e Mario Sergio Cortella

Em seguida, o filósofo e educador Mario Sergio Cortella e o psicólogo Yves de La Taille falaram sobre **o papel do professor no desenvolvimento ético e moral da sociedade** [...]. (Nova Escola, novembro de 2006, p. 37).

Assim sendo, pode-se postular que o arranjo textual privilegiado por Nova Escola para compor o título buscou criar uma imagem segundo a qual seria “ética” a abordagem que a publicação dá a leitura.

A seguir, apresento outro excerto no qual o escritor apresenta a figura de **Ana Teberosky**, pesquisadora que também tem sido considerada como uma referência quando o assunto é alfabetização, ao lado de Emilia Ferreiro.

1. Ana Teberosky é uma das pesquisadoras mais respeitadas
2. quando o tema é alfabetização. A Psicogênese da Língua
3. Escrita, estudo desenvolvido por ela e por Emília Ferreiro no
4. final dos anos 1970, trouxe novos elementos para esclarecer
5. o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a
6. escrever. A pesquisa tirou a alfabetização do âmbito
7. exclusivo da pedagogia e a levou para a psicologia.
8. “Mostramos que a aquisição das habilidades de leitura e
9. escrita depende muito menos dos métodos utilizados do que
10. da relação que a criança tem desde pequena com a cultura
11. escrita”, afirma.

(Revista Nova Escola, novembro de 2005, p.24).

Ao usar a expressão “novos elementos”, na linha 04, sem qualquer especificação de quais elementos seriam estes, a revista cria uma imagem de extrema simplicidade com relação aos resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky. Ao leitor, basta saber que, hoje em dia, sabe-se mais a respeito do processo de aquisição de leitura e de escrita do que se sabia antes, não sendo necessário descrever o processo.

Ao usar o verbo “esclarecer” para referir ao resultado das pesquisas, por sua vez, cria-se uma representação de teoria completa: não há mais dúvidas com relação aos modos segundo os quais os alunos aprendem.

Resta, então, uma curiosidade a respeito de como este “esclarecimento” teria sido feito e, neste momento, não é muito difícil localizar no texto quem é apontada como sendo uma espécie de “salvadora da pátria” com relação ao obscurantismo que reinava anteriormente: a psicologia (linha 07). Esta representação é reforçada pela junção do verbo “tirou” (linha 06) com a expressão “âmbito exclusivo” (linhas 06 e 07).

Feitas tais considerações a respeito da maneira pela qual a revista Nova Escola constrói uma imagem de Construtivismo, teoria que passa a ser considerada como “o caminho” que o professor deve seguir para obter êxito em sua atividade profissional, passo, a seguir, a refletir sobre a maneira por meio da qual o **Interacionismo** é representado na revista Nova Escola.

### 2.3. A representação da vertente “interacionista” ou “sócio-histórica”

No que se segue, apresentei um esboço das idéias de **Lev Vygotsky**<sup>37</sup> (1896-1934). Ainda que tenha sido curta, a obra de Vygotsky deixa contribuições marcantes nos anais de Psicologia do século XX. Uma das grandes contribuições de Vygotsky foi fundar a idéia de que as funções superiores do homem (formação de conceitos, memória lógica...) podiam se exprimir por meio de signos. Dentre esse signos, Vygotsky concebia a língua como instrumento privilegiado de socialização do ser humano (YAROCHEVSKY, 1989). Ao ressaltar o papel da sociedade no processo de aprendizado, Vygotsky tornou-se um dos autores responsáveis por uma redefinição do construtivismo, caracterizando-o como sócio-histórico (MATUI, op. cit.).

Ao contrário de Piaget, para Vygotsky, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. É a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. E tal aprendizagem é mediada por um adulto ou criança mais experiente que fornecem informações que são reelaboradas internamente pela criança. Por esse motivo, a linguagem é tão importante para Vygotsky, pois, para o psicólogo russo, ela consiste em instrumento de mediação entre os seres humanos.

Vygotsky e Piaget estudavam o mesmo fenômeno, porém explicavam-no de maneira diferente. Para Piaget a linguagem egocêntrica da criança revela sua incapacidade de se expressar diante de seu interlocutor. Para Vygotsky, a fala egocêntrica era uma espécie de plano de ação das tarefas com os quais a criança se confrontava. Da fala egocêntrica, segundo Vygotsky, nasce uma fala interior que está ligada ao pensamento (YAROCHEVSKY, 1989).

A história da escrita é, na perspectiva vygotskiana, a história do desejo de expressão da criança (MELLO, 2006). Essa história da criança com a escrita começa quando o bebê, antes de se comunicar por meio da linguagem oral, ou seja, da fala, aponta para o objeto que necessita naquele momento. Para citar um exemplo que dê a ver a importância que Vygotsky dá ao gesto como lugar de uma das principais vinculações

---

<sup>37</sup> Conforme afirmam Miller e Mendonça (2006), Vygotsky, assim grafado, é uma das diferentes maneiras encontradas, conforme a procedência da edição, para escrever o nome desse autor. Outras possibilidades, dentre as mais conhecidas, são: Vygotski, Vigotskii e Vigotski. Assim sendo, neste trabalho grafarei o nome do autor da maneira como aparece em cada uma das edições consultadas.

entre a criança e o outro, farei alusão à criança, que ainda não consegue se expressar por meio da fala e, ao visualizar sua chupeta, quer pegar tal objeto.

Os adultos em sua volta atribuem um sentido ao gesto, ou seja, à tentativa frustrada da criança de pegar a chupeta, e lhe entregam tal objeto. Tal atitude dos adultos cria na criança uma necessidade: a necessidade de se comunicar por meio da fala, ou seja, da linguagem oral. Por isso, na perspectiva histórico-cultural, a história da aquisição da linguagem escrita pode ser considerada como a história do desejo de expressão da criança.

Os gestos são, para a criança, na perspectiva histórico-cultural, uma escrita que ainda não passou pelo processo do registro. Nas palavras do autor, o gesto é “um signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 1998, p.142).

Além dos gestos, duas outras atividades realizadas pelas crianças contribuem para que a criança sinta a necessidade de aprender a ler e a escrever. A primeira está ligada ao registro por meio do desenho e das ‘garatujas’ ou rabiscos. O autor estabelece esta correlação entre desenhar e escrever por meio do gesto que a criança faz ao descrever seus desenhos. Em suas palavras, “em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, freqüentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos, os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual” (VIGOTSKI, 1998, p. 142).

A segunda atividade que é considerada como elo de ligação entre os gestos e a linguagem escrita é o brincar. Por ser uma atividade que possibilita o desenvolvimento da função simbólica na criança, o brincar contribui para que, aos poucos, a criança perceba que ela pode representar muitas coisas, inclusive suas idéias veiculadas por meio das palavras (VIGOTSKI, 1998).

Assim, um objeto utilizado no brincar pode auxiliar na execução de algum gesto, por exemplo, uma trouxa de roupa, na brincadeira, pode representar uma criança recém nascida que será embalada, ou um cabo de vassoura pode se transformar numa espada. Em suas palavras, o “mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e

a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças” (VIGOTSKI, 1998, p.143).

Inicialmente, a criança procura representar por similaridade, ou seja, procura no objeto alguma semelhança entre este e aquilo que ela quer representar. Aos poucos, porém, segundo Vigotski (1998), a criança descobre, por influência dos gestos, que os objetos não só podem representar coisas, como também podem substituí-las (p.145).

A criança, de início, tende, portanto, a ver a escrita como representação da fala (VIGOTSKI, 1998). Aos poucos, a criança percebe que o registro escrito deve reportar-se diretamente à realidade, assim como os desenhos, gradualmente, não necessitam mais dos gestos como complementos dos traços que o constituem. Assim, para Vigotski (1998), a necessidade do registro, seja por meio da escrita ou por meio do desenho, surge tendo a linguagem verbal como base, ou seja, a fala.

Do mesmo modo, considerando o desenho como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita, a criança precisa encontrar espaço para se expressar por meio deste. O desenho, nesta perspectiva, é algo relevante no desenvolvimento da criança. É forma de linguagem, meio de comunicação e de expressão fundamental para o seu desenvolvimento. A passagem dos primeiros rabiscos da criança, porém, para traços que podem significar algo, não se dá de maneira tranqüila, uma vez que há “um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo” (VIGOTSKI, 1998, p.149).

Considerando o desenho como precursor da escrita da criança, é preciso recuperar o seu sentido, entendendo-o como meio de comunicação e de expressão da criança. Nas relações estabelecidas com as pessoas mais experientes que ela, a criança, aos poucos, tem a possibilidade de caminhar em relação ao domínio da escrita. O outro, para a teoria histórico-cultural, é de fundamental importância para que a criança possa dar saltos qualitativos em sua aprendizagem e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o ser humano se torna humano por meio dos demais seres humanos. A relação de aprendizagem é sempre mediatizada por alguém mais experiente.

No início desse percurso os sinais gráficos das crianças constituem, como denomina Vigotski (1998), símbolos de primeira ordem, ou seja, representam diretamente os objetos e as ações (talvez, por esse motivo as crianças utilizem os gestos

como complemento dos traços fixados no papel). De acordo com suas experiências e relações com os outros, a criança vai percebendo que os sinais podem também representar a fala, o que caracteriza o início da compreensão do que seria uma representação de segunda ordem.

É fácil perceber que, nesse ponto, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. [...]. (VIGOTSKI, 1998, p.153).

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, essa transição deve se dar de maneira natural. Isso significa que a escrita deve fazer parte do cotidiano das crianças, contextualizada nas situações características de uma educação que busque o desenvolvimento das múltiplas competências das crianças. Para o autor, o “segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural” (VIGOTSKI, 1998, p.153).

Nesta perspectiva, não há a necessidade da criação e/ou da utilização de métodos artificiais de aprendizagem para que a criança se aproprie do sistema de representação da língua se este lhe for apresentado de acordo com o papel que tem na sociedade, ou seja, como mais uma importante maneira de se expressar, porém, não como a única. A escrita precisa ser vista como algo integrado, ou seja, que faz parte da vida e, no caso das crianças, integrado com as atividades que ela costuma realizar.

Ensinar a criança a escrever não considerando a sua necessidade de comunicação é um grande equívoco, nesta perspectiva, pois para que a criança aprenda, de acordo com a teoria histórico-cultural, ela precisa querer estar em atividade (Leontiev, 2001). Para Leontiev (2001), a atividade se constitui como tal na medida em que faz sentido para quem executa, ou seja, sempre que houver coincidência entre o motivo e o resultado do fazer.

O desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia, a própria fala são fundamentais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de serem fundamentais para a apropriação efetiva da escrita, uma vez que, segundo Vygotsky (1995), a criança precisa exercitar sua expressão para que a mão possa transformar seu desejo de expressão em escrito.

Se a escola propicia condições para que a criança expresse seus sentimentos, sensações, pensamentos, sentidos e necessidades, se a aprendizagem ocorre de maneira articulada com as demais linguagens e de maneira significativa, as atividades de escrita, provavelmente, se tornariam necessidades da criança, e não dos seus pais, do educador ou da escola.

Por ser um instrumento cultural complexo, a linguagem escrita oferece à criança um alto grau de dificuldade no momento em que ela inicia o aprendizado desse objeto. Para Vygotsky (1993), aprender a linguagem escrita (nos planos da leitura e da produção de textos escritos) contrapõe-se à aprendizagem da linguagem oral, pois a primeira requer da criança uma dupla abstração: lidar com uma linguagem que não leva em conta os aspectos sonoros em sua realização, mas as idéias veiculadas pelas palavras e, ao mesmo tempo, lidar com a ausência do interlocutor no momento de sua produção.

A escrita como sistema de representação da língua requer da criança muito mais do que a aprendizagem de uma técnica ou de algo em que, ao fazê-lo mecanicamente, a criança adquire o domínio. Aprender a ler e a escrever requer da criança uma gradual compreensão da história do desenvolvimento da escrita, ou seja, da necessidade da escrita como sistema de representação, construído humana, histórica e socialmente. Em sua opinião, a escrita precisa se transformar em uma necessidade da criança e não ser apresentada como algo que lhe foi imposto. Nesta perspectiva, o papel da escola e das pessoas mais experientes que têm a possibilidade de interagir com a criança é o de criar as necessidades de aprendizagem, e, neste caso, a necessidade de aprender a ler e a escrever.

A seguir apresento um excerto presente na Edição Especial de Educação Infantil publicada em abril de 2006. Neste trecho é possível tirar algumas considerações a respeito da maneira como o pensamento de teóricos e de especialistas aparece na revista.

1. Rumo à Maturidade
2. Integradas à Educação Básica há apenas dez anos, as
3. creches e pré-escolas trabalham para ganhar qualidade,
4. aliando cuidado com a criança a atividades educativas.
5. Suzel Tunes [...].
  
6. Houve um tempo em que não existiam crianças no
7. mundo. Apenas adultos em miniatura. Foi só no século
8. 17 que surgiu a idéia de infância: a sociedade começou
9. a perceber que aqueles pequeninos seres tinham um
10. jeito de pensar, ver e sentir característicos. Com a
11. descoberta da infância nasceu, também, a preocupação
12. com a Educação Infantil. [...].
13. Nos últimos dez anos, a idéia de que a creche era um
14. local em que as crianças ficavam apenas para serem
15. cuidadas deu lugar a uma nova concepção. Hoje,
16. mesmo os pais que têm tempo e condições financeiras
17. de manter a criança em casa optam por enviá-la à
18. escola desde cedo, por acreditar que é um espaço
19. privilegiado de desenvolvimento e de socialização.
20. Uma decisão acertada na opinião de Lino de Macedo,
21. professor da Universidade de São Paulo (USP), em
22. São Paulo. Ele ressalta que a Educação Infantil inicia o
23. processo de escolarização de modo lúdico, estimula a
24. autonomia e promove o desenvolvimento dentro de um
25. contexto integral, no qual o cuidar está inserido entre
26. os objetivos pedagógicos. “O cotidiano é uma
27. oportunidade de aprendizagem”, exemplifica Lino.
28. “Até o banheiro é uma sala de aula, onde se podem
29. aprender conceitos de higiene e cuidados pessoais.”
30. [...].
31. A brincadeira é valorizada como uma das principais
32. atividades da creche e da pré-escola. “Mas não adianta
33. brincar de casinha todo dia do mesmo jeito”, alerta
34. Zilma de Oliveira, professora da USP. Para estimular a
35. criança e promover seu desenvolvimento, é preciso
36. propor novos temas, oferecer brinquedos, cenários e
37. materiais variados. É necessário ainda interagir,
38. enriquecendo o universo cultural da criança, como
39. ensinava o russo Lev Vygotsky (leia quadro na



40. próxima página).

(NOVA ESCOLA, Edição Especial “Educação Infantil”, abril de 2006, p. 6-7).

Retomando o instrumento por meio do qual escolhi desenvolver a análise do **corpus**, a saber, o quadro analítico proposto por Osakabe (op. cit.), destaco que em relação à questão “Quem é ele para eu para lhe falar assim?” (IAB), a partir da leitura das linhas 1 a 5, podemos apreender alguns dados a respeito da construção imaginária que a revista Nova Escola faz do interlocutor.

De fato, já no título do excerto, a revista declara que se dirige a alguém que “está rumo à maturidade” (linha 1). Tal condição de algo considerado incompleto é reforçada em relação ao interlocutor na linha 2, quando se inicia no excerto a apresentação da história da creches e pré-escolas na Educação Básica.

Observe-se que ao afirmar que “Integradas à Educação Básica há apenas dez anos, as creches e pré-escolas trabalham para ganhar qualidade, aliando cuidado com a criança a atividades educativas” (linhas 2 a 5), a revista Nova Escola:

- a) por meio do emprego do advérbio “apenas” reforça uma imagem da Educação Infantil enquanto uma instância que merece tolerância por estar “em formação”;
- b) por meio do encadeamento do seguimento “Integradas à Educação Básica **há apenas dez anos**”, ao “as creches e pré-escolas **trabalham** para ganhar qualidade, aliando cuidado com a criança a atividades educativas”, introduz a possível interpretação de que antes as escolas não envidavam esforços com esses objetivos.

Por fim, a revista Nova Escola parece negar a existência da Educação Infantil antes de seu ingresso para a Educação Básica, numa postura que extrapola a redução do interlocutor para o papel de “tabula rasa” para a de nada absoluto. Em outras palavras, aludindo a um dos modos de proceder dos alunos atendidos pela Educação Infantil, poderíamos afirmar que a revista Nova Escola apresenta o interlocutor, ou seja, o leitor enquanto participante da Educação Infantil como “café com leite”.

Ainda em relação ao universo infantil, destacamos do fato de, a partir das linhas 6 e 7, ser possível perceber a estrutura de outro gênero textual que faz parte do universo infantil e dos professores que atuam na educação das crianças pequenas: as fábulas. A

utilização da expressão “houve um tempo” é algo vago, pois não é possível depreender dessa expressão a que tempo se refere, por ser uma expressão ambígua: o leitor pode entender, por exemplo, i) que o texto se refere ao período da história em que não havia seres humanos, período este anterior à era cenozóica; ou ii) se refere ao surgimento do sentimento de infância. Aos poucos no decorrer das linhas de 6 a 12 é que fica mais claro de ser depreendida a intenção do sujeito que escreve: tratar do surgimento do sentimento de infância. Este, também, seria o primeiro argumento utilizado para a defesa das creches e pré-escolas.

Observe-se que, nesse sentido, a revista Nova Escola incorre numa nefasta “coerência”: após apresentar a Educação Infantil como “novata” na história da Educação do país, se endereça ao interlocutor de maneira semelhante a um dos recursos amplamente utilizados em relação aos pequenos.

Uma vez apresentados esses dados em relação à imagem que a revista Nova Escola cria do interlocutor, cumpre nesse momento uma reflexão a respeito da imagem que a revista Nova Escola revela em relação ao referente.

A revista Nova Escola encontra na Educação Infantil o referente e o interlocutor, isso porque ela se propõe a narrar o que é a Educação Infantil para leitores que atuam nessa esfera do ensino, de maneira que em relação à pergunta “Quem sou eu para lhe falar assim?” (IAA), a revista indica estar numa esfera atemporal e superior à do leitor. Isso porque a revista de alguma maneira não só se propõe a narrar o passado da Educação Infantil desde uma época imemorial (linhas 6 e 7), como também o que é a educação na atualidade (linhas 1 a 5) e, adicionalmente, o que seria o ideal para essa esfera do ensino, por meio de injunções nas quais apresenta o que é preciso e necessário recorrendo à opinião de especialistas.

Nesse contexto, ainda em relação à imagem que a revista Nova Escola cria de si, podemos incluir a qualidade de ser aquela que apresenta a voz da verdade em educação. Observe-se que ao recorrer à voz de especialistas da educação, a revista Nova Escola atua no sentido de manter-se na posição de quem, em relação ao interlocutor é “boazinha”.

De fato, a revista age no sentido de uma desresponsabilização de si própria na defesa que realiza a respeito dos pontos de vista que apresenta em relação à Educação, como se “disse” para o leitor: “Eu, revista Nova Escola apenas faço a gentileza de

apresentar a verdade para você, poupo-lhe o trabalho de ir até os especialistas verificar o que eles dizem”. Em outras palavras uma espécie de jogo de “Não sou eu quem digo, são os especialistas.” e de “Não é um ponto de vista, é a verdade.”

Por fim, para legitimar a importância das creches e pré-escolas, menciona-se o nome do teórico Vygotsky, conforme pode ser observado nas linhas de 37 a 39. Ressalte-se que, nas linhas 39 e 40 há menção a um quadro à parte, em que as idéias do teórico são citadas, levando-nos à hipótese de que as idéias do teórico neste texto são entendidas como algo complementar, em que o leitor, caso tenha interesse, realizará a leitura.

Nesta perspectiva, Vygotsky é citado apenas para dar maior reconhecimento aos argumentos apresentados anteriormente. Além disso, vale um olhar mais cuidadoso para a maneira como as idéias do teórico são apresentadas neste excerto. Na perspectiva adotada pela revista, o teórico russo é apresentado como aquele que ensinava a interagir (linhas 37 a 39). Tal afirmação nos inquieta e instiga na realização de uma reflexão, ainda que de maneira limitada, a respeito das idéias de Vygotsky para procurar compreender se a afirmação da revista de sustenta.

Na tentativa de compreender tal afirmação, recupero aqui alguns postulados formulados por Vygotsky que ajudam a compreender algumas de suas contribuições para a educação. Pelo primeiro, a aprendizagem é fonte de desenvolvimento. É por meio da aprendizagem que se estabelece, segundo Vygotsky (1998), a área de desenvolvimento potencial, concebida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p.112).

O conceito de **área de desenvolvimento potencial** é, pois, necessário para a compreensão das relações entre os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que nessa área estão contidas as funções ainda em estado potencial e que podem ser convertidas nas aquisições internas do sujeito, especialmente por intermédio da ação de alguém mais experiente. No contexto escolar, as funções das crianças em estado potencial, podem ser convertidas em aquisições internas especialmente por intermédio da ação do professor, participante do processo educativo e responsável pelo auxílio necessário a essa passagem.

Esse postulado — a saber, o conceito de “área de desenvolvimento potencial” — remete-nos ao segundo, pelo qual as **funções psíquicas superiores** (formação de conceitos, memória lógica...):

aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 1988, p. 114).

Destes dois postulados, é possível inferir que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem num contexto interativo, no qual o professor assume o papel de estimular e de proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças.

Após estas considerações a respeito do pensamento de Vygotsky, convido o leitor a retornar ao excerto anterior, intitulado “Rumo à Maturidade” (linha 1), no qual o teórico russo é apresentado como aquele que ensinava a interagir (linhas 37-39).

Com base nos dois postulados ora apresentados a respeito do pensamento de Vygotsky é possível deduzir que, da maneira como a revista apresenta o assunto, o pensamento do teórico passou por um processo de alteração, ainda que não-consciente, para ser apresentado ao leitor. Os estudos do teórico seguiram na tentativa de compreender o desenvolvimento humano e não na tentativa de formular um conjunto de técnicas que poderiam ser aplicadas ao ensino. Vygotsky, portanto, não ensinava a interagir, mas seus estudos revelam a importância da interação nos processos de ensino de e de aprendizagem.

A seguir, apresento outro excerto que dá a ver essa alteração do pensamento de Vygotsky nos conteúdos da revista. Trata-se do boxe vinculado ao texto “Rumo à maturidade”, analisado anteriormente, publicado na Edição Especial “Educação Infantil” de abril de 2006.

1. Você aprende com...
2. LEV VYGOTSKY (1896-1934): a interagir com os
3. alunos. O russo defendeu uma teoria sociocultural do
4. desenvolvimento; para ele, é nas relações pessoais que
5. o ser humano se constrói; é por meio delas que o

6. indivíduo internaliza os elementos da cultura. A
7. aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e,
8. portanto, o professor tem o papel de interferir,
9. propondo desafios, desencadeando avanços e
10. estimulando a interação entre as crianças.

(Revista Nova Escola, Edição Especial – Educação Infantil, abril de 2006, p. 9).

Nas linhas 1 e 2, Vygotsky é novamente apresentado como o teórico que ensina a interagir com os alunos. Conforme visto anteriormente, o teórico russo não formulou uma técnica de interação, mas defendeu a importância das interações sociais nos processos de ensino de aprendizagem.

Em seguida, nas linhas 4 e 5, se encontra outra alteração do pensamento do autor. Nelas, Vygotsky é apresentado como defensor da ideia de que é nas relações pessoais que o ser humano se constrói. Há, neste ponto, um equívoco: não se trata de relações pessoais, mas de relações inter-pessoais, ou seja, na relação com os outros (cf. VIGOTSKII, 1998).

A partir da linha 6 do excerto em questão, encontra-se, ainda, uma afirmação complicada. Pela primeira afirmação, a saber, de que “a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e, portanto, o professor tem o papel de interferir...” (linhas 6-8) incita a ideia de indissociabilidade entre o professor e aprendizagem. Isso pode ser observado por meio da presença da conjunção “portanto” entre a primeira afirmação, ou seja, a de que “a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento”, e a segunda afirmação, a saber, “o professor tem o papel de interferir...”. A utilização da conjunção “portanto” nos remete a ideia de consequência, o que pode causar o seguinte efeito: se a aprendizagem pode ser considerada como fonte de desenvolvimento, logo, o professor tem o papel de interferir.

A respeito da afirmação, no contexto da revista, de que “a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento” (linha 7), há ainda outra questão: neste contexto é possível subentender que todo e qualquer tipo de desenvolvimento é considerado positivo, o que é uma questão complicada, pois nem todo desenvolvimento pode ser considerado positivo.

Neste capítulo foi possível perceber como são representadas, no interior da revista Nova Escola, as duas principais correntes teóricas que, atualmente, têm

fundamentado as discussões a respeito da Educação Infantil, ou seja, o Construtivismo e o Interacionismo. Conforme mencionado anteriormente, a escolha de tais teorias como objeto de análise se deve ao fato de serem consideradas pela publicação como “o mais moderno e atual”.

Considerando que a defesa, no que se refere ao Construtivismo e ao Interacionismo, se apresenta, quase sempre, ligada a um nome de autor, isto é, ao trabalho de um dos teóricos que, corriqueiramente são associados a este movimento, é possível depreender um movimento segundo o qual a revista Nova Escola se coloca no lugar de porta-voz dos teóricos apresentados.

A publicação procura transmitir a imagem de que, ao se apropriar dos conteúdos por ela apresentados, o leitor aprenderá diretamente com o teórico mencionado em suas matérias. Assim, o periódico procura construir uma imagem de “publicação especializada”, pois, segundo a publicação, os sujeitos que nela escrevem, sabem o que é relevante saber a respeito das teorias que fundamentam a Educação Infantil.

### 3. O “mais moderno” e o “mais moderno ainda” em Nova Escola

No primeiro capítulo, ao recuperar o trabalho de Barzotto (op. cit.), dei destaque à busca incessante, por parte das publicações periódicas, para construir a imagem de ser o portador “do mais moderno que há”. A revista Nova Escola não foge à regra. Por este motivo, inclusive, no capítulo precedente, foi possível mostrar como tanto o **Construtivismo** quanto o **Interacionismo** são representados como se consistissem em uma grande novidade que, por si só, pudesse garantir sucesso profissional ao professor.

Posto isso, no decorrer deste capítulo, procurarei mostrar os modos por meio dos quais a revista procede ao combate daquilo que é qualificado como **tradicional** em favor da construção de uma imagem de ser a portadora do que é considerado “o mais **moderno** e atual” no campo educacional.

A guisa de introdução ao assunto, ressalte-se que, em uma leitura transversal<sup>38</sup> da revista Nova Escola, se pode observar um movimento duplo. Ela ora combate o que entende por Escola Tradicional e defende o Construtivismo e o Interacionismo, ora parece se identificar com o modelo mais tradicional de educação. Em outras palavras, existe uma contradição entre a maneira como a revista se organiza e aquilo que ela combate.

Por este motivo, posta minha ambição de fazer uma análise da construção da imagem de “mais moderno que há”, se faz necessário um movimento de recuperação das características do que se tem chamado de Escola Tradicional, termo utilizado para designar a prática escolar no período compreendido entre o final do século XX e início do século XXI.

---

<sup>38</sup> Entende-se por “leitura transversal” como uma análise do periódico de maneira geral.

### 3.1. A dicotomia tradicional/antigo versus construtivismo/moderno.

Visando a melhor compreender a concepção de escola que é representada de modo crítico por parte do periódico analisado por mim, no que se segue, em primeiro lugar, farei um apanhado histórico da chegada da Escola Tradicional no Brasil e, posteriormente, a análise de alguns excertos selecionados. Para tanto me utilizei, de modo particular, dos trabalhos de Saviani (2005), de Almeida (2002) e de Matui (op. cit.).

Para Saviani (op. cit.) a expressão **concepção pedagógica tradicional**<sup>39</sup> abrange correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade até o final do século XIX, momento em que o movimento renovador da época considera como tradicional a proposta educacional até então dominante.

A denominação ‘concepção pedagógica tradicional’ ou ‘pedagogia tradicional’ foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas pedagógicas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante. Assim, a expressão ‘concepção tradicional’ subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. [...]. (SAVIANI, op. cit., p.31).

Assim, para o autor, aquilo que se tem chamado de Pedagogia Tradicional corresponde às idéias contidas no **Ratio Studiorum**, plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus, cuja elaboração se iniciou formalmente em 1584 e cuja redação definitiva foi publicada em 1599. Tal plano é constituído por um conjunto de regras “cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino...” (p.6).

[...] Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada,

---

<sup>39</sup> Saviani (2005) entende por concepção pedagógica a maneira por meio da qual a educação é compreendida, teorizada e praticada.



pois, criação divina. Em conseqüência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, op. cit., p. 6).

O autor esclarece que a modalidade de educação que ficou considerada como Tradicional chegou à colônia brasileira no ano de 1549, momento em que os jesuítas<sup>40</sup> implantaram os primeiros colégios com incentivo da coroa portuguesa. Vale lembrar que, ao longo dos dois primeiros séculos de sua implantação, de 1549 até 1759, a pedagogia cristã de orientação católica “gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro” (SAVIANI, op. cit., p. 4).

É importante compreender como a Escola Tradicional veio a se constituir uma vez que o surgimento da preocupação com a Educação Infantil é contemporâneo. São, portanto, dois movimentos que surgiram no mesmo período histórico. Enquanto se iniciou no Brasil o movimento de implantação de colégios por meio dos jesuítas a partir de 1549, mais tarde, no início do século XVII surgem no mundo as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas.

[...] Essas preocupações foram resultantes do reconhecimento e valorização que (as crianças pequenas) elas passaram a ter no meio em que viviam. Mudanças significativas ocorreram nas atitudes das famílias em relação às crianças que, inicialmente, eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas junto aos adultos e, aos sete anos, a responsabilidade pela sua educação era atribuída à outra família que não a sua. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento do sentimento de infância provocou mudanças no quadro educacional. Começam a surgir as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas. [...]. (ALMEIDA, op. cit., p. 2).

A partir de 1759, em contraposição ao predomínio das idéias religiosas, começaram a ser implantadas as **reformas pombalinas da instrução pública**<sup>41</sup>, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo. Neste período, o Estado passa, portanto, a ter o privilégio em matéria de instrução.

Procurando percorrer tal caminho histórico para verificar se essas idéias ainda se fazem presentes nas imagens construídas e veiculadas pela revista Nova Escola, veremos

---

<sup>40</sup> Religiosos da Companhia de Jesus.

<sup>41</sup> Reformas educacionais implantadas pelo Marques de Pombal.

algumas características da chamada Escola Tradicional. Para isso, recupero alguns autores do final do século XX e início do século XXI, que contribuirão para uma reflexão a respeito do periódico por mim analisado.

### **3.1.1. Principais características da Escola Tradicional**

Conforme mencionado anteriormente, por intermédio das “reformas pombalinas da instrução pública”, a partir da segunda metade do século XVIII, deu-se um progressivo declínio do predomínio das idéias religiosas na educação brasileira e o crescimento das idéias laicas que, como nos aponta Saviani (op. cit.), não foram idéias necessariamente formuladas fora do contexto religioso.

[...] Temos, então, a influência da Pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por idéias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos. A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das ‘aulas régias’, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do ‘subsídio literário’, instituído em 1772. (SAVIANI, op. cit., p. 7-8).

Saviani mostra que, a partir de 1808, surgiu a preocupação com a produção de novos materiais didáticos como suporte para este novo método, que além de ficar conhecido como “lições de coisas”, também foi denominado de “ensino pelo aspecto” e de “método intuitivo”. O que estava em questão não era a criação de suportes para o ensino, mas o modo de uso de tais suportes, uma vez que o método de ensino era entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, no contexto escolar, e o livro passa a ser considerado como material essencial para o professor, por conter um modelo a ser seguido (SAVIANI, 2005 apud VALDEMARIN, 2004a).

Uma das principais características da escola tradicional é a influência de uma visão prioritária de planejamento das atividades visando ao domínio e ao controle do

ensino por parte do professor, que Matui (op. cit.) denomina de tecnicismo, cujo lema é “A razão instrumental deve ditar o rumo certo do presente, planejando o futuro com a máxima segurança. O planejamento garante o domínio” (p. 8).

Matui (op.cit.) afirma que a Escola Tradicional surgiu para ensinar os filhos da aristocracia a ler, a escrever e a contar. Organizada dentro de uma visão fixista e essencialista do mundo e da natureza humana, tal visão considera que o ser humano é dotado de uma essência imutável. Assim sendo, nesta lógica, a educação procuraria apenas moldar-se a ela.

Do ponto de vista metodológico, para o autor, a escola tradicional é considerada autoritária e rígida, pois, como parte do princípio de que existe uma essência humana, considera que o ensino pode ser igual para todos. Matui ressalta ainda que, nesse sistema, o adulto tem muita autoridade, isso se dá porque adulto é sinônimo de completo, de indivíduo acabado. Em contraposição, a criança era vista como ser incompleto e inacabado. Por isso ela deve respeito e obediência ao adulto (MATUI, op. cit., p.5).

Em suma, a questão fundamental da tendência tradicional na Educação parece estar vinculada à polêmica dos métodos de ensino, enquanto na vertente que busca a superação do chamado modelo Tradicional de Educação, ou seja, na chamada Pedagogia Nova, a questão que orienta as discussões parece ser o entendimento dos processos de aprendizagem.

Após esta apresentação das principais características da Escola Tradicional, passo, no que se segue a trazer alguns elementos relativos ao nascimento da Educação Infantil, uma vez que as primeiras preocupações com o tema da infância surgiram no início do século XVII. Tendo como base os estudos de Almeida (op. cit.), destaco aqui as contribuições de alguns dos pensadores que, segundo ela, tomaram a Educação Infantil como objeto de estudo, quais sejam:

- a) **Comênio:** contribuiu para pensar a responsabilidade dos pais na educação das crianças pequenas, o que antes era uma atribuição de outras famílias. Também contribuiu ao esboçar o conteúdo que deveria ser trabalhado nessa etapa da vida, a saber: a metafísica, as ciências físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, aritmética, geometria, estatística, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, economia doméstica, política, moral (ética), religião e piedade;

- b) **Rousseau:** contribuiu ao dar destaque à necessidade de se considerar a infância como uma etapa da vida com características próprias. Nesta perspectiva, a criança deixa de ser vista como um mini-adulto;
- c) **Pestalozzi:** contribuiu ao destacar a importância da psicologia como um instrumento para pensar a educação de acordo com as necessidades de crescimento e de desenvolvimento da criança;
- d) **Froebel:** contribuiu destacando idéias inspiradas no amor à criança e à natureza. Considerado o criador dos jardins-de-infância, destacou o papel educativo do brinquedo;
- e) **Decroly:** contribuiu por meio de uma proposta educacional alicerçada nas atividades individuais e coletivas, tendo os princípios da Psicologia como base de sustentação de suas propostas. Propunha a substituição de livros-textos por uma educação voltada para os interesses e necessidades das crianças. Em consequência, concluiu que o que mais interessa ser conhecido pela criança é, em primeiro lugar, ela mesma; para depois conhecer o meio em que vive;
- f) **Dewey:** contribuiu ao considerar o método científico como uma das bases para o trabalho em sala de aula, de maneira que o conhecimento fosse trabalhado experimental e socialmente desde a infância, com o objetivo de que tal conhecimento se tornasse um bem comum;
- g) **Montessori:** contribuiu com uma concepção biológica de crescimento e de desenvolvimento. Fundadora da “Casa dei Bambini”, espécie de escola onde se realizavam várias experiências que sustentavam seu método;
- h) **Freinet:** contribuiu ao desenvolver uma série de técnicas (texto impresso, a correspondência escolar, texto livre, a livre expressão, a aula-passeio, o livro da vida) com o objetivo de romper com aquilo que era considerado “tradicional” em sua época. Para o pensador, a modernização das técnicas escolares poderia, progressivamente, modificar as relações entre a escola e a vida, entre as crianças e os professores com o objetivo de obter maior rendimento. Também contribuiu para pensar a criança como sujeito do processo de construção dos conhecimentos;
- i) **Piaget:** contribuiu ao investigar como se dava a construção do conhecimento no ser humano. Segundo Almeida (op. cit.), este teórico constatou, por meio de suas experiências, que a construção do conhecimento é um processo mutável ao longo

de todas as fases da vida humana. Daí a origem do termo construtivismo, ou seja, o ser humano passa por um processo inacabado de construção do conhecimento que se inicia no seu nascimento;

- j) **Vygotsky:** contribuiu ao estudar o homem em seus processos de interação social. Deixou uma marca expressiva para a educação, dentre as quais, ao apresentar suas idéias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem como processos interativos, cabendo à aprendizagem impulsionar o desenvolvimento humano.

Até aqui, objetivei apresentar um esboço a respeito das representações de Escola Tradicional segundo alguns trabalhos escritos a partir do final da década de 1990<sup>42</sup>, procurando compreender o que vem a ser “antigo” e “moderno” em educação nesse momento de nossa história. Esse movimento se faz necessário para a compreensão do que a revista Nova Escola propõe como “antigo” e “moderno” em educação.

A discussão a respeito da “melhor maneira de ensinar” parece se manter, há muito tempo, na pauta das discussões da educação brasileira. O que parece mudar, no entanto, se refere ao que se considera como “antigo” e como “moderno” ao longo de nossa história educacional. No que diz respeito à revista Nova Escola, esta parece considerar como “ultrapassadas” todas as práticas que não são ancoradas no Construtivismo e/ou no Interacionismo.

Visando a subsidiar uma análise para mostrar como o movimento que acabo de pontuar está presente na revista Nova Escola e considerando que, ao longo da história, os conceitos de “tradicional” e de “novo” podem ter sentidos diferentes, a seguir, para melhor circunscrever esta questão, iniciarei a discussão recuperando um pouco da história do pensamento a respeito da alfabetização no Brasil tendo por base os trabalhos de Mortatti (2000) e Pietri (2003).

---

<sup>42</sup> Refiro-me aos autores mencionados durante a recuperação dos significados de tradicional e construtivismo – a saber – Matui (1995), Saviani (2005), Almeida (2002).

### 3.2. Os modernos versus os antigos: uma tensão que nunca muda...

Com o objetivo de compreender as relações entre as teorias a respeito do ensino de língua materna e as práticas correntes na contemporaneidade, Mortatti (op.cit.) realiza uma pesquisa de natureza histórica, por meio da análise de documentos do período de 1876 a 1994. Sua pesquisa visa a caracterizar uma constante tensão, uma disputa entre antigos e modernos acerca dos métodos de ensino, ou seja, acerca da “melhor maneira de ensinar”.

Mortatti denuncia que, mesmo passados mais de cem anos de implantação do modelo republicano de escola (1876-1994), a ineficiência em se alfabetizar aqueles que se servem da escola ainda permanece como ponto consensual das discussões. Por sua vez, a ineficiência é explicada por meio da culpabilização: ora da criança, ora do professor, ora do método, ora do sistema escolar.

Interrogando-se a respeito da falta de resultados na pesquisa a respeito da alfabetização, a pesquisadora aponta que existe um elemento invariável na história da alfabetização no Brasil: o embate entre o que era considerado **tradicional** e o que era considerado **novo** em cada período. Mortatti destaca quatro momentos nos cem anos de história da alfabetização (1876-1994)<sup>43</sup> e, a cada um deles, correlaciona a presença de uma tensão, diferente com relação ao conteúdo e idêntica com relação à estrutura, qual seja, a oposição entre os **antigos** e os **modernos**. Eles são:

- **1876 – 1890:** tensão entre os defensores da palavrção (modernos) e os defensores da soletração e silabação (antigos);
- **1890 – 1930:** tensão entre os defensores dos métodos analíticos (modernos) e os defensores dos métodos sintéticos (antigos);
- **Meados de 1920 até final da década de 1970:** tensão entre os defensores dos métodos mistos ou ecléticos (modernos) e os defensores dos métodos analíticos (antigos);

---

<sup>43</sup> Mortatti (2000) afirma que os períodos mencionados não são estanques, mas revelam uma discussão predominante naquele período histórico.

- **Final da década de 1970 até 1994:**<sup>44</sup> período marcado por duas tensões, quais sejam, i) tensão entre os defensores do construtivismo (modernos) e os defensores de métodos anteriores (antigos), considerados pelos “construtivistas” como “tradicionais”; ii) tensão entre os defensores do Interacionismo (modernos) e os defensores do Construtivismo (antigos).

Para a autora, a partir do final da década de 1970, se observa a presença de um fenômeno que caracteriza o quarto momento de constituição da alfabetização como um objeto de estudo diferente: a função exercida pelo discurso oficial, que absorve e divulga aquilo que é produzido no âmbito das universidades públicas e centros de pesquisa, além do discurso que é (re)produzido no âmbito das escolas e divisões de ensino por meio dos documentos oficiais e das cartilhas.

Assim, o conhecimento produzido no âmbito dos centros de pesquisa passa a ser incorporado e divulgado pelos órgãos oficiais, procurando, por meio da divulgação de um discurso da necessidade de uma “revolução conceitual”, buscar respostas para os problemas do fracasso escolar. Em suas palavras:

Visando à disputa pela hegemonia do novo, esse fenômeno, encontra-se diretamente relacionado com a apropriação e incorporação do discurso acadêmico pelo discurso oficial. O principal efeito dessa função catalisadora pode ser depreendido de uma quase total coincidência entre tematizações e normatizações sobre alfabetização. Mediante a busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sócio-político-educacionais da época, essa coincidência encontra sua síntese no discurso sobre a ‘revolução conceitual’, representada pelo postulado da construção do conhecimento lingüístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do

---

<sup>44</sup> Para Mortatti (2000), o ano de 1994 se constitui apenas como um recorte necessário a sua pesquisa, não sendo considerado, portanto, como marco final deste período histórico. Atualmente, pode-se dizer que presenciamos este quarto momento histórico a respeito da alfabetização em nosso país, que continua se configurando, tendo em vista a tensão entre o construtivismo e o interacionismo como bases teóricas para o trabalho educacional. Este momento da história da alfabetização, segundo Mortatti (op. cit.), se inicia a partir das pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro, doutora pela Universidade de Genebra e orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Ferreiro, desenvolve uma teoria de perspectiva psicolingüística, resultado do cruzamento mútuo da teoria da linguagem de N. Chomsky e da teoria da inteligência de J. Piaget, que concebe a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético que se inicia antes do ingresso na escola e segue uma linha evolução (Mortatti, op. cit.). Tal teoria, de perspectiva psicolingüística, ficou conhecida como construtivismo. Ressalto que o recorte analítico do periódico por mim estudado está inserido neste período histórico de continuidade da tensão entre “construtivismo” e “interacionismo”.

papel da escola e do professor nesse processo. (MORTATTI, op. cit., p. 253-254).

Segundo a autora, as teorias que são incorporadas na oficialidade se (re)produzem no âmbito de atuação dos profissionais do magistério por intermédio das cartilhas e dos documentos oficiais. Mortatti mostra que, se num determinado momento, as discussões eram centradas nos métodos de alfabetização e no papel da escola e do professor, a partir do final da década de 1970, o foco da discussão passa a ser o sujeito aprendiz.

Ela aponta, ainda, as conseqüências da mudança no eixo da discussão: a criação de uma relação de assessoria entre escola e universidade. Tais assessorias, integrantes de um movimento de reorganização do ensino, são, via de regra, baseadas nas teorias consideradas como “as mais modernas”, passando a funcionar, portanto, como mais um dispositivo pela busca incessante de atingir “o mais moderno que existe”. Em tais teorias, consideradas como “as mais modernas”, se reconheciam a importância da alfabetização para se atingir os ideais democráticos desejados, além da necessidade de “uma política de formação de professores em serviço que permita convencimento democrático e não imposição do novo” (MORTATTI, op. cit., p. 254).

Para a autora, a gradual concretização da meta de “convencimento democrático” acaba dando origem a um singular efeito de sentido: fazer com que, para se sentir “moderno”, ou, em outras palavras “adequado ao seu tempo” o sujeito deve estar sempre de acordo com as “novas verdades científicas”.

Mas se, por um lado, as “receitas” didático-pedagógicas são, de certa forma, rejeitadas, por outro, o discurso oficial procura uma forma de propiciar modelos ao professor para demonstrar a este a possibilidade de execução das novas propostas, como se vê no fragmento a seguir.

Passam então a ser estimulados os relatos de experiências bem-sucedidas, como forma de se oferecerem modelos possíveis de aplicação e de se demonstrar a viabilidade das novas propostas envolvidas nas tematizações e normatizações. A cartilha e os métodos tradicionais de ensino, no entanto, continuam a ser amplamente utilizados, explícita ou disfarçadamente, nas classes de alfabetização da rede pública de ensino paulista, distanciando-se do discurso oficial-acadêmico, dele, porém, utilizando-se os escritores didáticos para justificarem as propostas didáticas contidas em suas cartilhas. (MORTATTI, op. cit., p. 254-255).



O discurso sobre a alfabetização parece buscar uma constante atualização no que se refere às pesquisas e estudos de diferentes áreas do conhecimento, porém, permanece permeado pelas práticas e saberes considerados tradicionais, traço característico da história profissional dos alfabetizadores.

Ao passo em que tais práticas e saberes são incorporados, simultaneamente, se busca uma transformação, manifestada em meio ao combate e à denúncia de métodos tradicionais. Tal cenário gera, a respeito da alfabetização, o que Mortatti (op.cit) denomina como “discurso de ponta”, discurso este que procura se desvencilhar de qualquer traço de práticas anteriores, consideradas como tradicionais.

Concluída a exposição do trabalho de Mortatti (op.cit) que venho de fazer, torna-se possível, então, mostrar como a revista Nova Escola se insere nesta longa tradição de publicações que tem como objetivo velado a criação e a circulação da imagem de ser o portador “do mais novo que há”.<sup>45</sup>. Vejamos um exemplo:

1. Caro educador
2. “Toda vez que a gente publica alguma reportagem sobre
3. Educação Infantil a repercussão é enorme. Por que,
4. então, não fazer uma revista inteira sobre o tema?”,
5. perguntou a repórter Cristiane Marangon numa recente
6. reunião de pauta.
7. A resposta você tem em mãos – o mais novo especial de
8. NOVA ESCOLA, inteiramente dedicado aos primeiros
9. anos de escolaridade. Durante três meses, ele e a editora
10. de arte Manuela Novais mergulharam nesse universo de
11. bebês e crianças em fase de descobrir o mundo à sua
12. volta. Tudo para revelar as melhores experiências em
13. uso tanto nas salas de aula das creches (até 3 anos)
14. como nas de pré-escola (para 4 e 5). “Do ponto de vista
15. pedagógico, não há nada mais rico e inovador à
16. disposição do professor atuante”, diz Regina Scarpa,
17. consultora pedagógica de NOVA ESCOLA e uma das

---

<sup>45</sup> No anexo 3 encontra-se uma sistematização das críticas à Escola Tradicional no período de janeiro de 2005 a agosto de 2007.

18. maiores especialistas em Educação Infantil do país. Do
19. ponto de vista visual, esta edição tem algumas das mais
20. criativas e divertidas (além de trabalhosas) soluções
21. gráficas já testadas em publicações nacionais. Além de
22. vasculhar papelarias, armarinhos e lojas especializadas
23. em scrapbooks, Cris (à esquerda na foto abaixo) e
24. Manu bordaram com as próprias mãos boa parte dos
25. detalhes que enfeitam as páginas.
26. Gabriel Pillar Grossi
27. Diretor de Redação

(NOVA ESCOLA, Edição Especial “Educação Infantil”, abril de 2006, p. 4).

O excerto antecedente se refere ao editorial da Edição Especial “Educação Infantil” lançada em abril de 2006. Parte deste excerto – a saber, as linhas 1, 2 e 3 – já foi, inclusive, comentada na introdução desta pesquisa. Lendo-o é possível perceber que a revista Nova Escola busca, constantemente, passar a imagem e ser portadora do que há de “mais moderno” na educação.

O editor apresenta a publicação como “o mais novo especial de NOVA ESCOLA” (linhas 7-8). A expressão em destaque é potencializada pelo advérbio “mais” que, neste caso, pode significar grandeza, superioridade e novidade. Isso se confirma nas linhas de 14 a 17 por meio das palavras de Regina Scarpa, consultora pedagógica da publicação, ao afirmar que “não há nada mais rico e inovador à disposição do professor atuante”.

Além disso, nas linhas de 12 a 14, se encontra um juízo de valor explícito da publicação que afirma veicular “as melhores experiências em uso tanto nas salas de aula das creches (até 3 anos) como nas de pré-escola (para 4 e 5)”. Isso mostra que a revista se considera no direito de classificar as experiências pedagógicas, considerando-as adequadas ou não e apontando o que lhe parecem ser “as melhores experiências”.

Recuperando o quadro analítico proposto por Osakabe (op. cit.) é possível depreender algumas informações a respeito da imagem de si mesma que a revista procura passar ao leitor. Ao considerar a questão “Quem sou eu para lhe falar assim?” (IAA) nota-se que a publicação procura transmitir uma imagem de “a melhor”, mais atualizada, moderna e competente revista destinada ao professor brasileiro. Isso se

confirma na medida em que o diretor de redação, Gabriel Pillar Grossi (linhas 26-27), apresenta membros da equipe de produção da edição especial. Por exemplo, a consultora pedagógica da revista Nova Escola, Regina Scarpa, é descrita como “uma das maiores especialistas em Educação Infantil do país”, afirmação que colabora para conferir à publicação a imagem de um grau de autoridade inquestionável. Ao se apresentar como publicação especializada, esta procura convencer o leitor de que é o material mais indicado para fornecer ao professor as informações necessárias ao exercício de sua profissão.

Considerando a afirmação de Geraldi (op. cit.) de que, aquele que escreve se dirige para alguém, cumpre-nos procurar compreender qual a imagem de leitor que a revista Nova Escola tem de seu público. Para isso, retomo aqui a questão analítica “Quem é ele para eu lhe falar assim?” (IAB). A imagem de professor veiculada pela publicação, conforme mencionado anteriormente, parece ser daquele cuja formação é precária, teoricamente fragilizado e que desconhece o que há de “mais atual”. Também parece considerar o professor como sujeito acrítico, tendo em vista os adjetivos utilizados para classificar as práticas pedagógicas como, por exemplo, o uso do adjetivo “melhor” para classificar as experiências escolhidas para veiculação, como se o professor não fosse capaz de atribuir um sentido àquilo que é veiculado.

Nesta mesma direção, vejamos um segundo exemplo no qual há uma presença explícita da crítica à “escola que os positivistas defendiam” (linhas 1 e 2).

1. O modelo de escola rígida e autoritária que os positivistas
2. defendiam está ultrapassado.

(Seção: Grandes Pensadores: Augusto Comte, setembro de 2005, p. 30).

A presença dos quantificadores “rígido” (linha 1) e “autoritário” (linha 1) e “ultrapassado” (linha 2) utilizados para qualificar o modelo de escola defendido pelos positivistas permite afirmar que existe um combate explícito, por parte da revista, ao modelo que considera tradicional. Além disso, a conjugação verbal no pretérito perfeito do modo indicativo (“defendiam”, linha 1) mostra que Nova Escola pretende dar a ver que nem mesmo os “positivistas” ainda defendem a escola tradicional na contemporaneidade.

Posto isso, pergunto: no período analisado, o que é o “novo” para a revista? A publicação compreende como “tradicional” tudo aquilo que não for ancorado no Construtivismo e no Interacionismo. Para mostrar como tal compreensão é veiculada, apresentarei um terceiro excerto.

O excerto a seguir foi retirado de uma reportagem intitulada “20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas”, da edição de dezembro de 2005. A reportagem, na íntegra, possui vinte tópicos, tratando de diversos assuntos, níveis e modalidades de ensino pertencentes à Educação Básica, os quais apresento a seguir.

1. **Plano de trabalho:** conhecer a turma para saber o que e como fazer.
2. **Avaliação:** acompanhar o aluno para traçar o melhor caminho.
3. **Contextualização:** ela vai muito além da relação com o cotidiano.
4. **Objetivo:** só depois que ele é definido, vêm o conteúdo e a metodologia.
5. **Conhecimento prévio e interesse dos alunos:** quem descobre é você.
6. **Trabalho interdisciplinar:** as matérias se unem e os alunos aprendem.
7. **Seqüência didática:** uma série de aulas que desafia e ensina os alunos.
8. **Temas transversais:** o pano de fundo do trabalho da escola.
9. **Tempo didático:** para não errar na dose, é preciso ter objetivos claros.
10. **Inclusão:** a escola leva o aluno com deficiência a avançar.
11. **Matemática:** interação entre os conteúdos é essencial.
12. **Língua portuguesa (1ª a 4ª):** mais importância para a oralidade.
13. **Língua portuguesa (5ª a 8ª):** gramática como uma ferramenta.
14. **Língua estrangeira:** as palavras precisam de contexto.
15. **História:** de olho no presente para transformar o futuro.
16. **Geografia:** ela não está só nos mapas, mas também no cotidiano.
17. **Educação Infantil:** o segredo é a autoconfiança do professor.
18. **Educação Física:** o programa vai além do conteúdo esportivo.
19. **Ciências:** sem a dúvida, a turma não avança no conhecimento.
20. **Artes:** uma disciplina que também se ensina e também se aprende.

Cada tópico possui um texto de, aproximadamente, 35 linhas tratando de cada um dos temas. Neste trabalho focalizar-se-á o texto introdutório da matéria (linhas 1 a 16) e o tópico intitulado “Educação Infantil: o segredo é a autoconfiança do professor” (linhas 18 a 43) por terem uma ligação mais específica com a temática da presente pesquisa, ou

seja, as representações de Educação Infantil que podem ser apreendidas das peças veiculadas na revista Nova Escola.

A seguir, apresento, portanto, o texto introdutório que permite uma leitura mais geral a respeito da reportagem em sua totalidade e, em seguida, o item de número 17 que trata especificamente da Educação Infantil.

1. 20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas
2. Muitos professores têm dificuldade de passar o discurso
3. pedagógico do papel para a prática. Não é para menos.
4. Por isso, preparamos esta reportagem, repleta de dicas
5. preciosas para professores generalistas e de todas as
6. disciplinas. Elas foram desenvolvidas pelos avaliadores
7. do Prêmio Victor Civita Professor Nota 10 e por vários
8. especialistas na área da educação com base na leitura e
9. na avaliação dos milhares de trabalhos inscritos nos
10. últimos cinco anos no prêmio. Além das novas práticas
11. – contextualização, interdisciplinaridade, avaliação... –
12. você vai encontrar sugestões para obter maior
13. rendimento dos alunos. Boa leitura! E bom
14. planejamento para 2006!
15. Meire Cavalcante (e-mail)
16. Colaborou Maria Lígia Pagenotto
17. [...].
  
18. 17 Educação Infantil: o segredo é a autoconfiança do
19. professor
20. Ouve-se muito que o professor de creche e de pré-
21. escola não pode ser autoritário e que deve se basear no
22. interesse da turma. Mas o verdadeiro responsável pela
23. definição dos temas e das atividades a ser
24. desenvolvidas é ele mesmo. Deixar a cargo dos alunos
25. essa escolha não é sinônimo de liberdade nem
26. demonstra uma postura pedagógica avançada. “O
27. professor precisa conhecer o modo como as crianças
28. aprendem e como se desenvolvem e levar isso em conta
29. na hora de planejar cada aula”, afirma a selecionadora

30. do Prêmio Victor Civita Regina Gomes Sodré. Segundo  
31. ela, deve-se compartilhar com as crianças algumas  
32. etapas do trabalho – pois isso também ensina a estudar  
33. e a planejar –, mas sem deixar que elas tomem todas as  
34. decisões. Na construção de uma maquete, por exemplo,  
35. vale uma conversa com os alunos sobre o material a ser  
36. utilizado e sobre o que será representado, além de fazer  
37. com eles um cronograma, que será utilizado ao longo  
38. do trabalho. Esta é a melhor maneira de envolver as  
39. crianças e garantir o interesse pela aula: escolher temas  
40. adequados à faixa etária, que seja relevantes do ponto  
41. de vista cultural, estejam relacionados ao local em que  
42. a escola está inserida e seja propostos de forma  
43. instigante.  
44. [...].

(NOVA ESCOLA, dezembro/2005, p. 44-55)

Por intermédio da leitura do título da reportagem – “20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas” (linha 1) – já é possível perceber a construção de uma imagem de “portadora do novo” que a revista Nova Escola procura constantemente transmitir ao leitor. O título já apresenta uma imagem de que, o professor ao ler as dicas, receberá as informações necessárias para ter conhecimento do que há de mais atual com relação às práticas pedagógicas.

Ressalte-se que, em tal matéria, assinada pela repórter Meire Cavalcante<sup>46</sup> (linha 15), também consta o nome de uma colaboradora, Maria Lígia Pagenotto (linha 16), sem, no entanto, mencionar o tipo de vínculo que esta possui com a publicação. A presença do nome de um colaborador pode ser uma tentativa de transmitir ao leitor a imagem de que, a reportagem foi produzida com uma “segunda opinião”, ou seja, procurando mostrar uma imagem de que mais pessoas compartilham desse “mesmo pensamento”. A presença de consultores e colaboradores ajuda, portanto, a legitimar aquilo que se apresenta no interior da publicação.

---

<sup>46</sup> O vínculo de repórter que Meire Cavalcante possui com a revista Nova Escola é mencionado na página 8 da mesma edição em que se encontra o excerto em análise, ou seja, a matéria “20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas”, da edição de dezembro de 2005.

Nas linhas 2 e 3, Cavalcante afirma que a elaboração de uma reportagem sobre “modernas práticas pedagógicas” se deve ao fato dos professores encontrarem dificuldades em dominá-las. Não há, porém, esclarecimentos a respeito da afirmação de aparente dificuldade dos professores por parte da repórter.

Em seguida, considerando o professor como alguém que possui dificuldade em sua atividade profissional, a repórter apresenta as “dicas” da reportagem, qualificando-as como “preciosas” (linha 5), ou seja, de grande valor. No entanto, quem considera as “dicas” como algo “magnífico” é o sujeito que escreve, ou seja, a própria repórter. Considerando a perspectiva da repórter – que apresenta e avalia as dicas – fica-nos a inquietação a respeito da maneira como a publicação considera o leitor da revista, tendo em vista que a repórter faz o “trabalho” do leitor, avaliando-as como “preciosas”. Além disso, a reportagem é apresentada como “repleta de dicas” (linha 4), que também é um adjetivo para avaliar a reportagem como algo “transbordante” de informações.

Nas linhas de 6 a 10, a idéia de legitimação daquilo que se apresenta como o “moderno” se confirma na medida em que a repórter atribui o desenvolvimento das “dicas” aos “avaliadores do Prêmio Victor Civita Professor Nota 10 e por vários especialistas na área da educação com base na leitura e na avaliação dos milhares de trabalhos inscritos nos últimos cinco anos no prêmio”. Assim, a reportagem é apresentada, portanto, como algo que foi produzido por pessoas que atestam entender do assunto: aqueles que avaliam quem pode ser considerado “professor nota 10”, além de “vários especialistas”, sem, no entanto, mencionar quem são.

Por fim, a repórter classifica as práticas apresentadas como “novas” (linha 10), relacionando aquilo que é “novo” com o que é “bom”, já que, ao final do texto introdutório, há uma “promessa” de obtenção de maior rendimento com os alunos (linhas 12 e 13), desde que as dicas sejam seguidas. Isso pode ser observado, inclusive, por intermédio do uso da preposição “para”, indicando uma finalidade ou objetivo.

Nesta perspectiva, a publicação parece realizar uma espécie de jogo com o leitor para obter vantagem. Se, por um lado, a revista apresenta o professor como aquele que possui dificuldades em sua atividade profissional, por outro, a revista se apresenta como aquele que é capaz de suprir essa falta do professor. Assim, o professor é apresentado com um ser “vazio”, enquanto a revista é apresentada como aquela que é “repleta de” alguma coisa que poderia preenchê-lo.

Feitas essas considerações sobre o texto introdutório da reportagem, passo, no que se segue, a comentar o item de número 17, que trata da Educação Infantil. O item de número 17 da reportagem intitulada “20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas” já chama a atenção pela afirmação contida em sua titulação: “Educação Infantil: o segredo é a autoconfiança do professor” (linhas 18 e 19).

A fazer tal afirmação, Cavalcante constrói uma imagem de “autoconfiança” como uma espécie de dispositivo oculto por meio do qual o professor, ao se apropriar daquilo que é mais difícil na arte de ensinar, poderá obter sucesso na realização de suas atividades. A autoconfiança, na perspectiva apresentada, é o principal meio para se obter sucesso ao atuar com as crianças da Educação Infantil. Vale lembrar que autoconfiança nos remete a um “estado de espírito” e não a uma característica de formação acadêmica ou cultural, por exemplo.

Assim, segundo o que se apresenta na publicação, o professor não precisaria, por exemplo, estudar e preparar suas aulas. Considerando a afirmação de que a “autoconfiança” é o “moderno” segredo do sucesso, se as atividades que o professor realiza em sua vida fora da escola propiciam prazer e o professor se sente feliz, isso seria o suficiente para que ele desse uma boa aula. Isso pressupõe que a publicação considera que não é necessário um investimento na formação acadêmica e cultural do professor, desde que ele seja um sujeito autoconfiante.

Após esses comentários sobre o título, continuaremos uma reflexão sobre o texto do item 17. Esse item se inicia com duas afirmações que, segundo Cavalcante, se baseiam em comentários com relação às práticas dos professores de Educação Infantil. Pela primeira, “o professor de creche e de pré-escola não pode ser autoritário” (linhas 20 e 21). Sem entrar no mérito da afirmação, vale ressaltar que não são apresentados argumentos que permitam ao leitor uma reflexão no que se refere às possíveis implicações que uma postura autoritária pode produzir.

Pela segunda afirmação, “o professor deve se basear no interesse da turma” (linhas 21 e 22). Tal afirmação, também não vem acompanhada de comentários que possam propiciar ao leitor uma ponderação no que se refere a considerar o interesse das crianças como um dos fundamentos para o trabalho. Vale lembrar que, “se basear no interesse das crianças” não é a mesma coisa de “fazer somente aquilo que as crianças têm vontade”. Basear-se, significa ter como uma base, um fundamento, o que não significa que “o interesse das crianças” seria o único fundamento da atividade docente.



Até o momento, parece que temos constatado que a publicação procura, constantemente, mostrar ao professor o que ele “pode” e o que “não pode” fazer no exercício de sua profissão.

A seguir, nas linhas de número 22 a 24, se encontra uma terceira afirmação que, de certa forma, remete às afirmações anteriores. Por esta terceira afirmação, o professor é o “verdadeiro” responsável pela definição dos temas e das atividades. Tal afirmação – do professor como autêntico responsável pelas atividades – nos inquieta devido à utilização do termo “verdadeiro” para salientar a responsabilidade do professor. A publicação considera que haveria “falsos” responsáveis? Quem seriam estes?

Além disso, chama a atenção uma tentativa de manter certa neutralidade inicial a respeito da discussão na tentativa de desconstrução de uma aparente imagem do papel do professor para, em seguida, a revista apresentar um “novo e mais moderno” modo de ser professor de Educação Infantil. Isso pode ser observado no momento em que é usado o verbo “ouve-se” (linha 20) revelando um tom de distanciamento, como se quisessem mostrar ao leitor “olha, estão comentando por aí, mas não somos nós”. Após esse comentário inicial de aparente neutralidade, o professor é apresentado como o “verdadeiro responsável” pelas atividades, o que já demonstra uma posição da revista Nova Escola.

Outra questão se refere à maneira indiferenciada como os termos são utilizados, conforme mencionado anteriormente no que diz respeito à alfabetização, e neste caso, no que se atribui ao papel do professor. Nas linhas 20 e 21, podemos encontrar a imagem de “professor autoritário”. Em seguida, nas linhas de 22 a 24, é possível observar a figura do professor como “o verdadeiro responsável” pelo ensino. Depois, nas linhas de 30 a 38, é possível depreender a figura do “professor orientador”, ou seja, aquele que “compartilha com as crianças” (linha 31), “ensina a estudar e a planejar” (linhas 32 e 33), “conversa” (linha 35), “faz um cronograma com as crianças” (linha 37), enfim, orienta os processos de ensino e de aprendizagem. Neste excerto, portanto, não há esclarecimentos sobre o que esses termos significam para o sujeito que escreve. No caso mencionado, “professor autoritário”, professor responsável” e “professor orientador” são três maneiras utilizadas para se referir ao professor.

Para Cavalcante, “deixar a cargo dos alunos essa escolha” (linhas 24 a 25) – a saber, com relação à definição dos temas e das atividades a serem desenvolvidas (linhas 22 a 24) – “não é sinônimo de liberdade nem demonstra uma postura pedagógica

avançada” (linhas de 24 a 26). Neste ponto, vale a pena recuperar aqui o conceito de vagueza (Ilari 2003), segundo o qual uma palavra é vaga quando não existe um critério único e seguro para que se tome uma decisão a respeito. Assim, “postura pedagógica avançada” é um conceito vago, tendo em vista que o sujeito que escreve não especifica o que entende por essa expressão.

Em seguida, nas linhas de 26 a 30 encontram-se as palavras atribuídas a uma das selecionadoras do Prêmio Victor Civita, Regina Gomes Sodré. Segundo Sodré, “O professor precisa conhecer o modo como as crianças aprendem e como se desenvolvem e levar isso em conta na hora de planejar cada aula” (linhas de 26 a 30). A presença do verbo “precisar” no presente do indicativo mostra que a selecionadora do prêmio acredita que, conhecer as “teorias de aprendizagem” deve ser uma necessidade do professor. Também, neste caso, se apresentam argumentos no que se refere a essa “necessidade” para que o leitor possa avaliar e refletir a respeito.

Considerando também que, atualmente, a preocupação com a aprendizagem do sujeito é corriqueiramente relacionada com as concepções consideradas “novas” ou “modernas”, enquanto a preocupação com a maneira de ensinar é considerado atributo de uma concepção tradicional, podemos afirmar que a sentença “O professor precisa conhecer o modo como as crianças aprendem e como se desenvolvem...” (linhas de 26 a 28) funciona como uma defesa ao que se considera como “moderno” na educação.

Contudo, se por um lado se encontra uma defesa ao que há de “mais moderno” e uma crítica ao “autoritário” e, conseqüentemente, ao que se considera como “tradicional”, por outro, a partir do momento em que a revista prescreve ao professor a maneira por meio da qual ele deve agir para obter um bom rendimento, ela ocupa uma posição autoritária. Isso se confirma nas linhas 38 e 39, nas palavras de Cavalcante, que apresenta as prescrições contidas no texto como “a melhor maneira de envolver as crianças e garantir o interesse pela aula”. Neste momento, Cavalcante atribui às “dicas” apresentadas a qualidade de “melhor que há”, não importando a opinião do leitor a respeito disso.

Considerando a questão “Do que lhe falo eu?” (IAR) proposta por Osakabe (op. cit.) pode-se afirmar que a revista nova escola procura constantemente transmitir a imagem de ser portadora do “mais moderno que há”. Considerando-se a “mais moderna” e “qualificada”, a publicação procura prescrever ao professor o modo como ele deve proceder para ser um professor de sucesso no exercício de sua profissão. Isso se

confirma pelo uso de adjetivos como “moderno”, “precioso”, “novo”, “avançado” para qualificar aquilo que a publicação apresenta e considera adequado, ao mesmo tempo em que usa “tradicional”, “antigo” e “ultrapassado” para as práticas de alguns docentes.

A revista Nova Escola, conforme dito anteriormente, procura, portanto, construir uma imagem de estar “repleta de” um substitutivo qualquer do objeto mais moderno que existe à época de cada uma das publicações, para que o professor busque ali o “preenchimento de seu vazio”.

### **3.3. Os dispositivos argumentativos para nos convencer que é bom “ser moderno”**

Conforme mencionado anteriormente, o conceito de “tradicional” em Nova Escola parece estar ancorado a todas as correntes teóricas anteriores ao construtivismo que, por sua vez, são consideradas como “o que há de mais atual”.

Nesta direção, o trabalho de Pietri (op. cit.) ganha destaque, uma vez que, como se vê no excerto seguinte, o autor mostra que aquilo que se denomina de “ensino tradicional” é algo que se altera dependendo do momento histórico. Em suas palavras:

Quando se fala em ensino tradicional, no Brasil, é necessário levar em conta a heterogeneidade que essa denominação esconde. O ensino de português a que se denomina tradicional deve ser compreendido como um percurso que se altera em função das mudanças sociais e econômicas por que passou a sociedade... (PIETRI, op. cit., p. 24).

Dentre os recursos utilizados pelo professor que, a partir do final da década de 1970, passam a ser considerados como ultrapassados, se encontram os livros didáticos. A respeito destes, Pietri aponta que

O livro didático, que poderia ser o mais importante veículo para as idéias da Linguística, dada a dependência em relação a ele que assume a prática dos professores secundários, constituía também fator de fracasso por ser regido por interesses comerciais: esse tipo de publicação se fundamenta na ausência de inovação, pois, para serem lucrativos, os livros têm de ser ‘aceitáveis’, o que significa, nesse caso, reproduzir o tipo de conhecimento com que o professor está acostumado, isto é, o ensino gramatical

tradicional. Todos esses fatores se agravavam, pois o professor não tinha condições que lhe permitissem investir em sua formação devido a ganhar pouco e, por isso, trabalhar demais. (PIETRI, op. cit., p. 29-30).

O livro didático e, no caso dos professores responsáveis pela alfabetização, a cartilha que podem ser considerados como ferramentas conhecidas entre os professores passam a ser considerados “tradicional” e, portanto, criticados. Em decorrência do discurso da “autonomia didática” e da apresentação de novas teorias ao professor, este, muitas vezes, passa a se ver sem modelos que poderiam lhe inspirar.

Pietri (op. cit.), em sua pesquisa a respeito da constituição do discurso da mudança do ensino de Língua Materna no Brasil, aponta duas características constituintes desse discurso que tende a convencer o leitor sobre a necessidade de transformação de suas concepções: i) as características pedagógicas e ii) as características argumentativas.

O produto da prática científica não é apenas levado ao conhecimento de um leitor caracterizado como alguém desejoso de conhecer as novidades que a ciência tem a lhe apresentar, mas o conhecimento científico deve convencer esse leitor sobre a necessidade de transformar suas concepções de linguagem e de ensino de língua materna. Esse novo discurso é não apenas pedagógico, mas argumentativo: procura convencer quanto à necessidade de alterar o ensino corrente, substituí-lo por um ensino não discriminatório, transformador. (PIETRI, op. cit., p. 10).

No caso da educação das crianças, estas características argumentativas, constituintes de um discurso que procura convencer da necessidade de mudança, podem ser observadas em documentos oficiais como, por exemplo, o Relatório de Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Ano 2001 (BRASIL, 2002) e o documento “Qualidade na Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2003), que apresentam dados a respeito do fracasso escolar. Este último documento, denominado “Qualidade na Educação” afirma que cinquenta e nove por cento dos alunos brasileiros não conseguem chegar às quartas séries do Ensino Fundamental com habilidades de leitura consideradas elementares.

A divulgação dos dados a respeito do fracasso escolar é, portanto, uma das maneiras de convencer da necessidade de mudanças na prática dos profissionais da educação. Assim, ao perceber esse movimento em que os documentos oficiais representam uma das formas de divulgação desse “discurso da mudança”, a revista Nova Escola parece se aproveitar desse momento para se apresentar como “alternativa” para a superação do fracasso das instituições públicas de ensino.

No que se segue, passo a tecer algumas considerações a respeito das possíveis conseqüências que a apropriação desse discurso de “portadora do novo”, por parte da publicação, pode trazer para a Educação Infantil.

### **3.4. Algumas considerações a respeito do “mais moderno do moderno” em Nova Escola**

Neste capítulo foi possível perceber que a revista Nova Escola veicula uma imagem de educação (IAR – imagem que o emissor faz do referente) como sendo algo que necessita estar em permanente renovação para ser de qualidade. Fazê-lo tem impacto não só para a educação como também para a imagem de si que é construída pela revista: a de ser um instrumento imprescindível para a formação do professor.

Esse efeito se cria na medida em que defende o “mais moderno do moderno” no que se refere à educação. Tal defesa, em alguns momentos parece chegar ao extremo, desconsiderando inclusive a existência de um passado como possibilidade de entendimento para as questões postas no presente. Por outro lado, o construtivismo parece ser apresentado pela publicação como solução para os problemas educacionais.

Essa posição, de qualificar o que não é construtivismo como “tradicional” e de considerar que aquilo que é “tradicional não serve mais”, causa certa sensação de atitudes extremadas por parte do periódico, qualificando o construtivismo como “benfeitor” e as teorias anteriores como “malfeitoras” da educação.

Por outro lado, na tentativa de generalizar as teorias para servir a um público cada vez mais amplo, tratando-as com superficialidade, conforme visto no capítulo anterior, a revista apresenta contradição em relação ao que se veicula em seu interior: ao

mesmo tempo em que a revista defende uma superação da concepção tradicional de educação, os conteúdos que permeiam a revista advogam a favor de fundamentos presentes na educação tradicional, segundo a atual concepção do que vem ser “tradicional”, ou seja, “preocupar-se prioritariamente com as técnicas de ensino”. Um indício disto é o fato do conteúdo veiculado na revista ser composto prioritariamente por sugestões a respeito da “melhor maneira de ensinar”.

Nesta perspectiva, a revista Nova Escola parece apresentar-se como uma informante privilegiada dos professores, numa perspectiva tradicional, ao responder, por meio de seu conteúdo, a seguinte questão aos educadores-leitores da revista: “como ensinar?”.

Essa defesa de uma teoria em contraposição a outra por parte do periódico, procurando veicular constantemente aquilo que há de “mais moderno”, nos leva a supor que a publicação, na sua essência, não tem sua preocupação voltada para a melhoria da qualidade educacional, conforme anunciado em todas as edições de 2005 a 2007.

A publicação preocupa-se apenas com a vendagem, o que explicaria uma veiculação do “mais moderno” atrelado ao “mais antigo”. Assim, a linguagem continuará sendo “acessível ao professor” e “aceitável” do ponto de vista lucrativo, como ocorre com os livros didáticos, conforme nos aponta a pesquisa de Pietri (op. cit.).

Assim, o que parece importar para a publicação é apenas sua continuidade no mercado, ficando a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino em segundo plano. A Educação Infantil, nesta perspectiva, é apenas mais uma possibilidade de mercado para a publicação, ou seja, uma possibilidade de ampliação do público leitor de Nova Escola.

No capítulo a seguir, o leitor encontrará os apontamentos os quais pude chegar devido ao percurso de reflexão apresentado ao longo desse trabalho.

## Considerações finais

O foco do trabalho que ora concluo foram as representações de Educação Infantil veiculadas por Nova Escola de janeiro de 2005 a agosto de 2007. Mais especificamente, procurei analisar os modos por meio do quais as diversas teorias concernentes à Educação Infantil são representadas no periódico. No que segue, portanto, em primeiro lugar farei uma sistematização das principais pontuações que foram sendo construídas ao longo do trabalho, para, por fim, abordar a questão da representação da Educação Infantil propriamente dita.

Em primeiro lugar, realizei um estudo exploratório da presença do sintagma "Educação Infantil" na revista Nova Escola. A análise preliminar das edições da revista, que compreendem o período de 2001 a 2004, revelou que a publicação pouco tratava da Educação Infantil. Quando era o caso, publicava textos que discorriam a respeito de recursos que poderiam ser utilizados em diferentes modalidades de ensino, ou de conteúdos considerandos como panos de fundo para os processos de ensino e de aprendizagem, além da veiculação de propagandas de livros, brinquedos e outros materiais didático-pedagógicos.

Visando a compreender os motivos desta presença lateral da Educação Infantil em Nova Escola, o primeiro nível exploratório percorrido por mim foi o das condições de produção mais objetivas com relação ao período que antecede a entrada da criança no antigo curso primário. Para melhor compreender minha opção, é importante ressaltar que meu trabalho de pesquisa se insere num momento histórico (final do século XX e início do século XXI) em que mudanças na legislação brasileira trouxeram conseqüências para a Educação Infantil. Em especial, passaram a existir diretrizes que garantem que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que, assim como as outras, é dever do Estado e direito da criança e da família.

No período de 2005 a 2007, foi possível notar um maior número de referências à Educação Infantil na Revista Nova Escola, o que me fez procurar compreender as razões pelas quais a revista Nova Escola passou a dedicar maior atenção à Educação Infantil. Nesta direção, para além das referidas mudanças na legislação brasileira a respeito da Educação Infantil, pude, ainda, destacar os seguintes elementos: o crescente discurso de denúncia do fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental; a progressiva busca pela formação por parte dos profissionais da Educação Infantil; e, conseqüentemente, a possibilidade do aumento dos compradores da revista caso fossem contemplados, também, assuntos concernentes aos profissionais da Educação Infantil. Nesta perspectiva, a Educação Infantil pode ser considerada como um produto como outro qualquer.

Essa possibilidade de aumento de compradores da publicação se dá, portanto, em um momento histórico em que o reconhecimento legal da importância da Educação Infantil encontrou eco nos discursos segundo os quais haveria necessidade de formar um profissional especialista para este nível de ensino e, conseqüentemente, criou-se uma tentativa, por parte destes profissionais, de representar a si próprios como pessoas que fazem “um trabalho de qualidade”.

A palavra “enorme” usada por parte do periódico para quantificar a busca por matérias relativas à Educação Infantil, seguida de um aumento considerável do número de propagandas voltadas para os diversos envolvidos na Educação Infantil permite depreender um movimento em que os conhecimentos são equiparados às mercadorias divulgadas, como se tudo fosse considerado como parte integrante de um processo de busca da qualidade da Educação Infantil.

Posto isso, passo, então, a pontuar, mais especificamente, como as teorias mais utilizadas para refletir a respeito da Educação Infantil foram representadas pelo periódico por mim analisado. Em primeiro lugar, é necessário ressaltar que os referenciais teóricos mencionados no interior das edições têm o estatuto de um argumento a mais para legitimar o lugar de autoridade de Nova Escola. Pela flutuação argumentativa, bem como pela inconsistência entre as diversas aparições de uma dada teoria, depreende-se que, por parte do periódico, não há um maior compromisso com os princípios teóricos dos autores citados nas matérias.

Para a publicação, o primordial seria oferecer um “discurso de ponta”, importando-se apenas com a demanda do público alvo e desconsiderando-se a



heterogeneidade das concepções e especificidades das diversas etapas Educação Básica, incluindo, também, a Educação Infantil.

Ao mostrar como são representadas as duas principais correntes teóricas que, atualmente, fundamentam a reflexão sobre a Educação Infantil, a saber, o Construtivismo e o Interacionismo, foi possível verificar que os termos “antigo/tradicional” e “moderno/novo” podem ter sentidos diferentes ao longo da história.

A respeito da revista Nova Escola, observa-se que apesar de a publicação assumir uma postura contrária ao movimento Tradicional, a preocupação revista parece ser a de propiciar maneiras de ensinar ao professor, características que, segundo se pôde constatar, estão ligadas à Escola Tradicional por meio da resposta a seguinte pergunta: “como ensinar?”.

Num segundo momento, foi possível observar que a revista Nova Escola procura defender o Construtivismo e o Interacionismo como visões educacionais privilegiadas. Ao percorremos a trajetória dos movimentos construtivistas e interacionistas, constatou-se que tal movimento preocupa-se com os processos de aprendizagem, em outras palavras, com a resposta à seguinte questão: “como o sujeito aprende?”, porém, o que se observa é que esta questão é relegada a segundo plano no interior da revista.

Há, portanto, uma dicotomia entre aquilo que revista defende e o que, de fato, apresenta como proposição para a solução dos problemas educacionais. No que se refere à publicação, as práticas consideradas Tradicionais são todas aquelas que não são ancoradas no Construtivismo e no Interacionismo que, por sua vez, são considerados por Nova Escola como “o mais moderno que há” e, portanto, como “o caminho” a ser seguido.

A revista Nova Escola, nesta perspectiva, é uma representante desse movimento denominado “ecletismo teórico” por meio do qual o Construtivismo e o Interacionismo são apresentados como referências teóricas complementares, resultando na disseminação de diversas denominações tais como: “Sócio-construtivismo”, “Construtivismo sócio-histórico” e “Construtivismo-interacionista”. Assim, para publicação, o fundamental se refere à construção de uma imagem de “mais moderna e atual”, havendo pouca ou nenhuma preocupação com os princípios teóricos.

Para publicação, são consideradas como práticas “ultrapassadas ou antigas” todas aquelas que não estão teoricamente sustentadas por pressupostos construtivistas e

interacionistas e, portanto, devem ser desconsideradas. O Construtivismo e Interacionismo, por sua vez, são apresentados como “a grande novidade” a ser seguida. Ressalte-se que os pressupostos construtivistas e interacionistas quase sempre se apresentaram ligados ao trabalho de um dos teóricos corriqueiramente associados a este movimento.

De modo geral, os textos apresentados seguem uma estrutura segundo a qual a publicação se coloca no lugar de porta-voz do teórico apresentado e, em seguida, apresentam as prescrições que o professor deve seguir para ter uma prática considerada de sucesso.

No que se refere às “sínteses teóricas” apresentadas por Nova Escola, é possível perceber certo movimento de “simplificação” destas teorias, uma vez que é apresentada uma sucessão de informações sem esclarecer ao leitor o que estas significam. Assim, a publicação procura construir uma imagem de que ela veicula aquilo que é relevante saber a respeito das teorias que embasam a Educação Infantil, não sendo necessária a consulta a outras fontes por parte do professor.

A partir da construção desta imagem de “porta-voz” das teorias, a revista Nova Escola constrói um discurso de negação das práticas e métodos pedagógicos considerados como tradicionais, além da negação do professor que adota tais princípios. Na perspectiva apresentada pela publicação, o professor só será considerado “moderno e atual” e sua prática como bem sucedida, na medida em que ele assume as exigências estabelecidas nas prescrições apontadas por Nova Escola.

Neste aspecto é que se configura uma contradição por parte da publicação: ao passo que esta constrói uma imagem de portadora de um “discurso de ponta” que tem como base as teorias de aprendizagem, concomitantemente, a revista Nova Escola prescreve ao professor a maneira pela qual o professor deve agir para ser considerado um profissional de qualidade.

Tendo, portanto, as teorias como um argumento para legitimar suas prescrições, a publicação procura conferir a si mesma a imagem de um grau de autoridade inquestionável. Ao se apresentar como publicação especializada, esta procura convencer o leitor de que Nova Escola é o material mais indicado para fornecer ao professor brasileiro as informações necessárias ao exercício de sua profissão.

Considerando a relação dialógica autor/leitor, pode-se concluir que a imagem de professor veiculada pela publicação parece ser daquele cuja formação é precária, teoricamente fragilizado e que desconhece o que há de “mais atual”. Ele é representado como sendo acrítico, tendo em vista a posição do periódico em classificar o conteúdo publicado, como se o professor não fosse capaz de atribuir um sentido aquilo que é veiculado.

A revista Nova Escola, procura, portanto, construir uma imagem caracterizada como “repleta de”, na qual o professor deve buscar o “preenchimento de seu vazio”. A imagem de periódico “repleto de” é potencializada pela imagem de portadora do “novo”, ou seja, pela imagem construída pela publicação em que a educação precisa estar em constante renovação para ser de qualidade.

Esta construção imaginária traz conseqüências tanto para a educação como para a imagem de si que a publicação procura construir. Do ponto de vista educacional a defesa do “mais moderno” por parte do periódico, em alguns momentos, parece chegar ao extremo, devido ao fato de uma negação do passado como alternativa de entendimento das questões educacionais deste momento de nossa história.

É, portanto, por meio de uma tentativa de ruptura com toda e qualquer tradição, ou mesmo, pelo rechaço de soluções que podem, ao menos hipoteticamente, ter sido encontrada por profissionais da Educação Infantil para problemas vividos no seu cotidiano, que a revista constrói parâmetros para classificar aquilo que é “moderno”, no caso, ora o Construtivismo, ora o Interacionismo. Não se trata de uma classificação inócua, uma vez que, a partir dela, alguns imperativos são impingidos ao professor. Ele deve executar o que a revista classifica como sendo moderno e descartar o que ela chama de “tradicional”.

Por outro lado, ao generalizar as teorias com objetivo de atender a um público cada vez maior, tratando-as com superficialidade, a revista Nova Escola apresenta contradições no que se refere ao seu conteúdo: ao passo que a publicação defende o que considera como “moderno” tendo como um de seus pressupostos a maneira por meio do qual o sujeito aprende, a publicação veicula, prioritariamente, prescrições a respeito da maneira segundo a qual o professor deve agir/fazer para “ensinar melhor”. Este paradoxo nos leva a defender a idéia de que a revista Nova Escola está apenas preocupada com a construção de uma imagem segundo a qual ela se torna um instrumento imprescindível para formação do professor.

Assim, para que seja um produto “aceitável” do ponto de vista lucrativo e de linguagem acessível, a publicação segue atrelando o que considera “o mais moderno” (ou seja, o que o professor precisa aprender para ser “bom”) ao que considera “o mais antigo” (ou seja, o que o professor deve excluir de sua prática para ser considerado “bom”), considerando este último como aquele conhecimento que o professor está “acostumado”.

De posse dos dados que a análise empreendida neste trabalho me permitiu colher, retomo a pergunta que me serviu de mola propulsora para esta pesquisa: “como a Educação Infantil está representada nas páginas da revista Nova Escola?”. Talvez para responder a essa pergunta, precisemos olhar a publicação de forma enviesada e não de frente.

Uma vez que a publicação destina-se a professores e que estes podem ser considerados os “agentes da educação”, aqueles que fazem a Educação Infantil acontecer do jeito que ela é, ou do jeito que a revista julga ser, acreditamos que observar as projeções que a revista faz acerca de seus leitores (“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”), possa ser um caminho frutífero na tentativa de delinear a representação de Educação Infantil construída pela revista.

Por meio da análise das peças selecionadas para exemplificar tendências gerais na revista Nova Escola, ao longo do trabalho pude mostrar que o imaginário de professor de Educação Infantil veiculado pelo periódico é composto do seguinte modo, segundo o qual o profissional de Educação Infantil é representado como sendo alguém:

- de formação precária, cuja busca por novas estratégias de trabalho é constante;
- sem autonomia para refletir sobre a própria prática, tomar decisões sobre ela e conferir ao seu próprio trabalho uma “lógica interna”, uma vez que a revista precisa fornecer a esse profissional, os passos mais óbvios de uma proposta de atividade;
- cujas idéias são ultrapassadas;
- apesar de ter “boa vontade” não possui os conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão;
- lida apenas com a superficialidade das coisas, não levando em conta as variáveis mais complexas das realidades sociais;

- fragilizado, que não contra-argumentaria no que se refere às matérias veiculadas, ou seja, um leitor passivizado;
- considerado como profissional comprometido com a educação na medida em que passou a ser um leitor da publicação e passou a responder positivamente ao jogo de sedução proposto pela revista;
- ignorante dos seus direitos e deveres profissionais e, por esse motivo, precisa de que a revista lhe prescreva tudo aquilo que se refere a sua atividade docente;
- não especialista, para quem qualquer coisa que for oferecida serve.

Interpretando esse imaginário como uma peça de um outro maior – a representação da Educação Infantil na Revista Nova Escola – parece-me razoável afirmar que esse segmento da Educação Básica é retratado como:

- a. uma etapa débil, frágil e carente de uma fundamentação sólida que sirva de base para as práticas pedagógicas que nela se desenvolvem – uma vez que o professor que nela atua tem, na concepção da revista, uma formação insuficiente sobre a qual a revista deve incidir oferecendo o conhecimento necessário para o preenchimento dessas lacunas;
- b. um segmento educacional sem história, nem identidade e, por esse motivo, a publicação se coloca como aquela que poderá resolver as questões pertinentes à Educação Infantil.
- c. um segmento educacional com práticas uniformes e por esse motivo, de acordo com a perspectiva da publicação, os temas concernentes a Educação Infantil podem ser abordados no montante das abordagens da publicação, desconsiderando-se as especificidades de cada uma das etapas da Educação Básica.

Para concluir, gostaria, ainda, de ressaltar que a oferta de modelos de atividades ao professor, no interior da revista Nova Escola, a meu ver, este não se configura como

um problema em si. O problema está no padrão de organização para veicular as referidas sugestões.

Como elas são apresentadas de forma descontextualizada, sem propiciar elementos que levem o professor a refletir a respeito da sua própria prática, podem não contribuir para que ele mesmo possa avaliar se tal atividade se configura como algo relevante em cada ponto específico da trajetória de sua sala de aula, ademais, um espaço com características próprias, onde ele convive com crianças singulares, cada qual com sua história, suas crenças e valores.

É neste contexto que destaco a importância do professor como “detetive”, ou seja, como aquele que se esforça para, cada vez mais, ser um teórico de sua própria prática, buscando um trabalho cada vez mais planejado, crítico, consciente e intencional. Essa atitude exige de nós, educadores, uma contínua disposição para o trabalho responsável.

É neste esforço para representar a si próprio como responsável pela própria formação que vislumbro a possibilidade do professor abandonar uma postura reprodutora em favor outra, mais investigativa, passível de gerar a invenção de uma prática singular.

# Referências

ALMEIDA, O. A. **A Educação Infantil na história, a história na Educação Infantil.** [www.omep.org.br/artigos/palestras\\_01.pdf](http://www.omep.org.br/artigos/palestras_01.pdf). 2002. Acesso: 28/09/2007.

ANJOS, C. I. **Dificuldades de leitura e escrita em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental:** detectando possíveis causas geradoras. 115f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARROS, F. M. **Reflexão e operação sobre textos:** uma alternativa de superação das dificuldades de leitura e escrita para alunos das terceiras e quartas séries de ensino fundamental. 110f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

BARZOTTO, V. H. **Leitura de Revistas Periódicas:** forma, texto e discurso: um estudo sobre a revista Realidade (1966-1976). Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 18/2005.** Orientações para a matrícula das crianças de 6(seis) anos de idade no ensino Fundamental obrigatório. 15 de setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.114, de 16/05/2005**, Torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, pela alteração dos Arts. 6º, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/INEP, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Relatório Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20/12/1996**, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BECKER, F. **O que é o construtivismo?** Série Idéias n. 20. São Paulo: FDE, 1994, p. 87-93. Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov.br/dca\\_a.php?t=011](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dca_a.php?t=011). Acesso: 30/11/2007.

DUARTE, N. **Vygotsky e o aprender a aprender**. Campinas: Autores Associados, 2000.



DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução: Horácio Ganzales (et. al.). 19. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 17).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Ijuí, RS: Fidene, 1971.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Fontes, 1993.

ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LACAN, J. (1972-1973). **O seminário, livro 20**: Mais, ainda. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985,

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola; 18).

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MATUI, J. **Construtivismo**: teoria sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (Org.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006, p.181-192.

MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (Org.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006,

MILLER, S. **O trabalho epilingüístico na produção textual escrita**. In: Reunião Anual da ANPED – Novo Governo. Novas Políticas? 26ª, 2003, Poços de Caldas, Anais. Manaus: Microservice Tecnologia Digital da Amazônia LTDA., 2003. CDRom.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo (1876-1994). São Paulo: UNESP, 2000.

NITZKE, J. A.; CAMPOS, M. B.; LIMA, M. F. P. **Piaget**. <http://penta.ufrgs.br/~marcia/piaget.htm>. Acesso: 24 de setembro de 2007.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kairós, 1979.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2003.

RIOLFI, C. R. et. alli. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Retrato de deficiente na escrita do jovem: o imaginário que desfoca sua face. **Imaginário**. NIME-LABI, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, n. 12. São Paulo, 1. sem. / 2006.

RIOLFI, C. R. **O que é melhor fazer se você tem uma idéia incrível?** Material de apoio da disciplina “Linguagem e conhecimento”. Diagramação e revisão: Andreza Roberta Rocha. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2006.

\_\_\_\_\_. **O discurso que sustenta a prática pedagógica:** formação de professor de língua materna. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 1999.

ROCHA, A. **Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004):** modelo de professora ideal. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** [www.isted.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.isted.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html). Acesso: 28/09/07.

SHAKESPEARE, W. **Aprendendo.** Mimeo. s/d.

VIEIRA, M. L. **Construtivismo:** a prática de uma metáfora – forma/conteúdo do construtivismo em NOVA ESCOLA. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais, 1995.

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

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1991. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1993. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

YAROCHEVSKY, M. G. **León Vygotski:** à procura de uma nova psicologia. Enfance. Presses Universitaires de France. 1989. Tomo 42, n.1-2, p.119 a 125.