

A partir de 1990, procurou-se implantar ampla reforma educacional em diversos países, em acordo com as discussões decorrentes da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada com a presença de organismos internacionais<sup>1</sup> em Jomtien (Tailândia). Nesta Conferência, foi aprovado como documento norteador, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, com dez artigos que definiam o direito de todos à educação básica, e os deveres das Nações quanto ao cumprimento de reformas educacionais que deveriam ser empreendidas no prazo de dez anos. Em 1993, realizou-se a Conferência de Nova Delhi (Índia), pela qual se reafirmaram as definições de Jomtien, e o Brasil comprometeu-se com o objetivo de garantir os conteúdos mínimos de aprendizagem até o ano de 2000.

Dessa forma, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) passaram a produzir dispositivos legais e instrumentos de legitimação das reformas político-educacionais. O MEC coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e do sistema de avaliações a partir dos currículos mínimos de todos os níveis escolares, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio e, quanto ao ensino superior, o chamado “provão”.

---

<sup>1</sup> Como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Para efetivação da reforma educacional, produziu-se um aparato difusivo de grande monta, consubstanciado em: propagandas governamentais televisivas sob o lema “a escola agora é para a vida”; livros didáticos e paradidáticos; cursos de atualização para aperfeiçoamento do trabalho docente como, por exemplo, o Programa TV Escola instituído em 1996 (equipara as escolas com *kit* tecnológico visando capacitação do professor) e o Canal Futura em 1997 (canal educativo do setor privado, liderado pela Rede Globo de Televisão)<sup>2</sup>. Tais dispositivos procuram fazer com que os professores coloquem os PCN’s em funcionamento, então eixo norteador da reforma educacional, na medida em que o currículo normatiza, ordena e sequencia os saberes, conteúdos e objetivos que, por suposto, devem ser ensinados, assimilados e praticados, porque considerados válidos em acordo com determinado projeto social<sup>3</sup>. Assim, o discurso de que os PCN’s não seriam obrigatórios confronta-se com todo o aparato de sua implementação, tanto simbólica como material. E ainda, ao nos apresentar publicamente as aspirações e intenções da escolarização, os temas da cultura julgados como importantes de serem ensinados, o currículo prescrito, no caso os PCN’s, instituiriam regras e critérios<sup>4</sup> que nutririam todo o sistema nacional de avaliação do qual o professor dificilmente poderia apartar-se.

Também integra os dispositivos de implementação da reforma educacional, a revista *Nova Escola* editada em São Paulo pela iniciativa da Fundação Victor Civita, ligada ao Grupo Abril com a tiragem mensal de 300 mil exemplares em sua fase inicial (1986) e 801.800 exemplares na atualidade, sendo que em meados da década de 90 do século passado, ou seja, no momento da reestruturação curricular em questão, de 322.000 exemplares (1996), chega a 478.000 exemplares (1997) e depois a 520.000 exemplares (em 1998, 1999 e 2000). Comercializada em bancas de jornal, disponibilizada por assinaturas anuais, com a terça parte de sua tiragem dis-

<sup>2</sup> PARAÍSO, M. A. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder saber e subjetivação*. Chapecó: ARGOS, 2007.

<sup>3</sup> GOODSON, I. La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, n. 295, p. 7-37, Madrid, 1991.

<sup>4</sup> GOODSON, I. *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Lisboa: Porto, 2001, p. 50.

tribuída gratuitamente em instituições escolares públicas<sup>5</sup>, através de convênio com o Ministério da Educação, presume-se que a revista *Nova Escola* possa atingir de 1,5 a 2,0 milhões de leitores nos dias de hoje.

Tal revista propõe-se simplificar ou traduzir as “renovações” didático-pedagógicas que os currículos prescritos trazem, através de uma linguagem não-acadêmica, portanto, de presumível inteligibilidade, buscando constituir-se como “escola paralela” dos professores<sup>6</sup>, “ensinando” o modo considerado satisfatório, inovador e competente de desenvolver as disciplinas escolares, ou seja, de praticar os currículos produzidos e prescritos pelos órgãos públicos reguladores da política educacional. Porque se posiciona partindo dos textos curriculares oficiais, é certo que subentende estes como adequados, pertinentes e corretos, portanto, ainda que haja diferenças entre um e outro, esta revista e a legislação curricular são tanto parceiros de capital simbólico, como indissociáveis e complementares na estratégia política de intervenção cultural. Assim, somando o fato de que é subsidiado parcialmente pelo Estado, consideramos que este periódico, ao procurar “educar o educador” convencendo-o para sua leitura, configura-se uma política cultural.

Nosso interesse no presente texto é enfocar *Nova Escola* como suporte que procura realizar uma reduplicação curricular do *currículo prescrito* (oficial), bem como procuramos perceber como este texto é lido/interpretado, e, sobretudo, praticado pelos professores de história (*currículo em ação*)<sup>7</sup>. Embora em nossa pesquisa também tenhamos abordado a forma

<sup>5</sup> A estratégia de distribuição da revista nas escolas serve para dois objetivos combinados: funcionar como “instrumento auxiliar” das reformas curriculares, mas também corresponder à expectativa de lucro da editora, pois, presume-se que depois de folheada na escola, a maioria dos professores tenha o impulso ou a necessidade de comprá-la.

<sup>6</sup> Emprega-se em todo o trabalho o masculino genérico em referência ao público leitor de *Nova Escola*, ainda que seja composto de 26% masculino e 74% feminino. [http://publicidade.abril.com.br/geral\\_perfil\\_leitor.php](http://publicidade.abril.com.br/geral_perfil_leitor.php) (acesso 08/07/2011). Segundo o INEP, o professorado brasileiro é composto por 85% de mulheres e 15% de homens. Entre nossos entrevistados, apenas 07 de 46 são homens.

<sup>7</sup> Goodson diferencia o currículo escrito do currículo ativo. O primeiro é reconhecido como prescrito, legitimado, porque é oficial, o segundo como prática ou (re)criação em sala de aula. Goodson afirma que o currículo escrito está sujeito às atividades de negociações, (re)elaborações ou mesmo resistências

como a transição paradigmática do ensino de história em termos pedagógicos e historiográficos foi explorada por este periódico entre 1986 e 2002, aqui nos detemos na questão da materialidade do mesmo, ainda que o conteúdo intelectual e a formatação sejam fatores interdependentes. Para poder trabalhar como dispositivo de implementação do currículo prescrito, *Nova Escola* precisa “fisgar” de imediato a atenção do leitor acometido por variedade de mídias, mensagens e estímulos no mundo contemporâneo, fazendo com que este entenda e assimile em curto intervalo de tempo os modelos de saberes e práticas que infere como ideais. Assim, antes mesmo das concepções, conceitos e propostas, é através de sua materialidade que *Nova Escola* procura produzir, impressionar e fidelizar seu leitor.

Por meio de fontes orais buscamos responder se o público leitor ressignifica, questiona ou assimila os dispositivos de modelização da *Nova Escola*, se então se identificam com o perfil do professor (de história) divulgado pelo periódico. Para isso, reporta-se aos professores de história do Ensino Fundamental do 3º e 4º ciclos de escolas públicas de cidades paranaenses. Para dar conta da apropriação dos professores de história em relação à revista *Nova Escola*, seguimos as técnicas de entrevista não-direcionada, isto é, “conversou-se” com quatro *Grupos Focais*<sup>8</sup> que somavam 46 professores, sendo que 45 integravam o

---

dos agentes escolares, pois as práticas escolares transcendem as prescrições. GOODSON, I. *La construcción social del curriculum...* p. 08.

<sup>8</sup> A técnica de Grupo Focal requer um moderador que guia cada grupo, de aproximadamente 10 pessoas, em uma discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, atitudes, percepções, preferências. Os grupos são formados com participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo ideias, sentimentos, valores, dificuldades, etc. O papel do moderador-entrevistador é de elaborar um roteiro de discussão, elucidar ao grupo o propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão. Ver: LAZARUS, P. F. *Qualitative analysis: historical and critical essays*. Boston: Allyn & Bacon, 1972; KRUEGER R. A.; CASEY, M. A. *Focus groups. A practical guide for applied research*. California: Thousand Oaks, 2000, e, no Brasil: GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

curso de história do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE)<sup>9</sup> programa da Secretaria Estadual de Ensino do Paraná<sup>10</sup>.

Consideramos o argumento de Roger Chartier que afirma ser impossível, recolher ou analisar as múltiplas práticas cotidianas de leitura, mas se consegue “organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração histórica em uma comunidade particular de interpretação”. Desse modo, não se buscou reconstituir a totalidade da leitura da *Nova Escola*, ou das práticas curriculares advindas de sua leitura, mesmo porque a apropriação carrega em si o repertório sócio-cultural da comunidade compartilhada do leitor<sup>11</sup>.

Nossa tese é de que mais do que canal de divulgação das orientações curriculares elaboradas pelo Estado, ao dizer traduzi-los, *Nova Escola* os transpõe para um suporte que, segundo o que nos dizem os professores, tende a cooptar melhor o professor-leitor habituado na cultura midiática, mesmo que não garanta sentidos e práticas literais.

## A REVISTA *NOVA ESCOLA* COMO SUPORTE DOS PCN

*Nova Escola* visa como público-leitor os professores do Ensino Fundamental de escolas particulares e públicas, estaduais e municipais, de todo país, além de diretores, orientadores educacionais e estudantes de pedagogia ou de cursos de licenciaturas, constituindo-se, portanto, no mais conhecido e circulante periódico dirigido a um segmento ocu-

---

<sup>9</sup> Os Grupos Focais 01 e 02 incluíam 12 professores cada, o Grupo Focal 03 incluía 11 professores, o Grupo Focal 04 incluía 10 professores e mais uma professora que quis participar da entrevista (Gisele, que se integrou aos grupos 01 e 02). Destes 46 professores de história entrevistados, 34 formaram-se em história na UEL e 12 professores formaram-se em história na Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP, campus de Jacarezinho). Como só podem se candidatar para o concurso de admissão no PDE, professores de Nível II, Classe 11 da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira, estes são do quadro de magistério do Paraná há mais de 10 anos, o que pressupõe experiência na profissão.

<sup>10</sup> Sobre funcionamento do PDE/Paraná ver <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. (acesso Jan. 2012)

<sup>11</sup> CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto alegre: ARTMED, 2001, p. 32-33.

pacional específico. Esta revista pedagógica de linguagem jornalística, comercializada em banca de jornal, não tem como objetivo primeiro o entretenimento, e anuncia ser sua missão “contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica, com foco na qualificação do professor brasileiro, prioritariamente nas escolas públicas mais pobres” auto-denominando-se “o braço direito do professor”. Entende-se capaz de aperfeiçoar o professor de modo que este possa “desenvolver com mais competência suas atividades em sala de aula”, “acompanhar as mudanças em todas as áreas” e, assim, “modernizar a educação”<sup>12</sup>.

Como os currículos escolares oficiais têm a finalidade principal de redefinir ou orientar as práticas educativas, a efetivação das políticas educacionais dependeria, em grande parte, da leitura dos mesmos. Para Isabel Cristina da Silva Frade e Ceris Salete Ribas da Silva, a natureza do texto curricular oficial implica leitura coletiva, assentada na discussão-reflexão, e devido à expectativa dos órgãos oficiais em contextos de reforma de que o currículo seja lido (para ser praticado), “não é o leitor quem busca espontaneamente o texto, mas é o texto quem vai oficialmente ‘em busca’ de seus leitores”<sup>13</sup>. No entanto, este “autor” do currículo oficial, – ou seja, as secretarias de educação, e, no caso dos PCN’s, o Ministério de Educação (MEC) –, carrega certos significados ligados à autoridade, “aquele que determina uma política que altera o trabalho a ser realizado” pelo professor, e em consequência, uma relação de confronto uma resistência à leitura, discussão e prática deste tipo de formatação curricular<sup>14</sup>.

No caso dos professores de história participantes desta pesquisa, evidenciou-se a desconfiança em relação ao Estado e aos textos que este elabora, pois a história como disciplina escolar, destacando-

<sup>12</sup> <<http://fvc.abril.com.br/>> Acesso em: 22 jan. 2012. Porém, também não é uma revista acadêmica, não obstante o seu leitor pressuposto tenha realizado um curso superior, e, seja material integrante do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), denominado *portal brasileiro de informação científica* desde 1997. Ver: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>> Acesso em 24 jan. 2012.

<sup>13</sup> FRADE, I. C. A. S.; SILVA, C. S. R. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998, p. 97.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 101.

-se a época dos governos militares é constantemente lembrada como símbolo de o quanto as instituições governamentais podem interferir de forma nociva. A disciplina de Estudos Sociais, na historiografia sobre ensino de história e na fala dos professores, seria sinônimo de “ensino de história tradicional”<sup>15</sup>: “Ensino tradicional é aquele tipo Estudos Sociais...”<sup>16</sup>; “É aquele que segue... que fala de herói, de data, de fatos... Que exalta a Pátria, a bandeira... Que começou na ditadura militar”.

Enquanto existe uma recusa em ler os PCN’s, em relação *Nova Escola*, todos os professores disseram lê-la. Segundo nosso “diálogo” com os professores, a leitura da revista é realizada, principalmente na sala dos professores, no “horário de permanência” ou no intervalo, de forma individual, particularizada e tampouco conduz à discussão em grupo. Não há como deixar de interagir com outros textos, pessoas e tarefas que estão neste contexto, por isso a leitura de *Nova Escola* é interrompida constantemente. Os professores confirmam a preferência por ler a revista a ler o currículo oficial, pois este “precisa de mais tempo pra ler” e “... fica na [apenas] biblioteca, e a revista a gente tem mais acesso”, já que as revistas são dispostas na mesa da sala de professores. Ler a revista significa aproximar-se do currículo oficial, sendo que esse demanda muito mais tempo de leitura, concentração e discussão. A revista, para os professores, “se inspira no currículo”, visa “esclarecer o currículo”, “segue o construtivismo dos Parâmetros [Curriculares Nacionais], é bem dentro disso...”. Uma professora disse que *Nova Escola*

<sup>15</sup> A Lei nº 5692 de 1971 criava a disciplina de Estudos Sociais no 1º grau de ensino em substituição às disciplinas de história e geografia. Os professores que poderiam ministrar aulas nesta nova disciplina escolar poderiam ser formados em cursos de licenciatura curta, e o objetivo seria mobilizar nos alunos os sentimentos de amor e respeito à pátria, da qual compensaria a lealdade e os sacrifícios, de modo que se criasse uma autoimagem do país como comunidade integrada capaz de impulsionar o progresso econômico da sociedade. Houve na época, intensa contraposição a esta legislação curricular, englobando variadas entidades, grupos e sujeitos, tanto nos congressos, como em moções e na historiografia. MARTINS, M. C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas, 2000. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

<sup>16</sup> P para professor e PA para professora. No caso, número 11 do Grupo Focal número 01. Optamos pela não identificação dos professores.

é utilizada para entender o currículo oficial - “Eu lembro que uma vez eles pediram [Núcleo de Regional de Ensino] que os professores lessem os PCN e fizessem um resumo, aí os professores pegaram os encartes da revista...” -, mas lamenta que tal procedimento não tenha sido bem aceito pela direção da escola: “...aí a vice-diretora acabou com a gente, ‘onde já se viu professor pegar a Nova Escola ... tudo mastigado... e usar! E pá, pá, pá...”. Entretanto, outras falas demonstraram que, em geral, a direção de algumas escolas sugere a leitura de *Nova Escola*:

Eu não tenho o hábito de ler... mas eu já vi que os outros professores têm o hábito, mas acho interessante que a direção, a supervisão, incentiva... ‘olha gente chegou a revista!’. Chega mais que uma revista... vi gente que pegou a revista, fez a semana cultural em cima da revista, projetos... foi uma ideia da revista, a revista de alguma forma contribuindo com a prática do professor”.

Os professores confirmam a tese de Frade e Silva: existe acentuada rejeição à leitura dos currículos oficiais, o que não diz respeito necessariamente à questão das concepções didático-pedagógicas que estes contêm, mas à correlação que se faz entre texto e autor. Por ser elaborado pelo Estado, os professores justificam o desprestígio da leitura do currículo oficial, o que faz presumir a representação desse “autor” como impositivo, autoritário e conservador, pois “a interpretação possível do texto parece sempre determinada pelo autor, entendido no conjunto de relações patrão/empregado, concepção/execução, tradição/mudança”<sup>17</sup>. Apenas dois dos professores colocaram a autoria de *Nova Escola* sob suspeita e a relacionaram com objetivos políticos e/ou empresariais: “Eu vejo que ela está claramente relacionada à pedagogia liberal, muito clara, o valor que ela dá às propostas metodológicas, a pedagogia das competências está muito presente”.

Esta crítica foi aprovada por outra professora que chama a atenção para o fato de que, antes de tudo, *Nova Escola* é uma “Mídia que manipula... como qualquer outra”, e acrescenta: “Mesmo que seja distribuída nas escolas... Tem lucro... algum tipo de lucro... tem ideologia, ninguém dá um de bonzinho...”. Entretanto, o restante dos professores defendeu a revista: “Se levarmos em conta que o país não

<sup>17</sup> FRADE, I. C. A. S.; SILVA, C. S. R. da. *A leitura de textos oficiais...* p. 101.

investe em educação, na TV em canal aberto não tem programas sobre educação, e a revista, só por isso, merece todo o mérito... dentro do pensamento dela... a revista é um diferencial muito importante”.

A noção é de que, como o governo seria incompetente em dar condições para se aplicar o currículo de forma conveniente, nos espaços alternativos se busca subsídios para a prática curricular. Os professores acreditam que *Nova Escola* realmente traz o currículo facilitado e, desta forma auxilia o professor em praticar o currículo:

Não dá tempo de correr atrás [do currículo oficial], e a revista ajuda... **Uma caminhada que teria que fazer, a revista já traz.** Não adianta culpar o professor, o professor não tem contato com outros professores, universidade. O próprio governo não possibilita o contato do professor. O professor fica inseguro, não tem parâmetro, falta orientação, treinamento... **pra fazer o currículo dar certo...** Também não é interessante pro governo investir... A revista ajuda (Grifo do autor)

Entre as poucas críticas e muitos elogios que emergiram desta discussão em relação à *Nova Escola*, os professores afirmaram que a predileção pela leitura da revista e não pelos currículos oficiais pauta-se em motivos considerados óbvios, vinculados à formatação: “A revista é mais lúdica”; “É mais gostoso ler a revista”, “Ler a revista não demanda tanto tempo”; “Pra mim, a revista é mais distração, mas alguma coisa eu aproveito dela”. Houve unanimidade em conceber a revista como suporte de informação e comunicação moderno, atual e inovador. Seria um “material mais prático”, condizente com o ritmo de vida dos professores, “mais fácil de folhear”, “também de carregar”, de guardar, mais agradável de ler, “reportagens curtas você pode estar trabalhando em equipe... a *Nova Escola* tem coisas espetaculares”. Sua leitura é preferível, também, ao computador, este, pouco usado para acessar o site de *Nova Escola*, segundo os professores, devido à vida atribulada que possuem, uma revista seria mais condizente, pois é mais fácil de ser transportada e pode ser “acessada” em qualquer lugar, no momento propício e lida em intervalos de tempo curtos no ambiente de trabalho.

Os entrevistados aludem à revista de maneira pessoal: “a matéria que *Nova Escola* escreveu...”, “a *Nova Escola* disse...”, “a revista explicou

bem como trabalhar com filmes”, “... ela [a revista] serviu de base para o projeto...”<sup>18</sup>. Isso se deve pela abreviação que facilita o diálogo – ao invés de se referir aos “editores da revista *Nova Escola*”, apenas “*Nova Escola*” – e também ao fato de a revista ser facilmente encontrada no espaço escolar, fazendo com que seja encarada como objeto inseparável deste ambiente, deste cotidiano, bem como a linguagem jornalística usada. Uma das estratégias da revista é a linguagem simuladora de efeitos de proximidade, intimidade e exclusividade, dirigindo-se diretamente ao leitor, com o uso de, por exemplo, “você”, “seu trabalho”, “no seu fazer”<sup>19</sup>.

Mesmo que a revista configure-se como coenunciação de um compósito de autores<sup>20</sup>, compassados com os propósitos editoriais e regras jornalísticas, esta manipula a linguagem para que as informações ou as opiniões sejam apresentadas como objetivas e neutras. Assim, a revista-autora, de forma aparentemente contraditória, emprega técnicas textuais para criar o efeito de proximidade, mas apresenta-se distante do que postula, utilizando uma forma enunciativa imparcial. Os valores, as noções, os conceitos, os projetos político-pedagógicos, os preceitos curriculares, a ideia do que seria o ensino de história ideal, surgem no texto como se fossem de outros, ou seja, sempre um modo de pensar que aparece entre aspas. São os depoimentos dos agentes escolares (alunos, pais, professores e diretores, que formam o conjunto das pessoas que supostamente dariam “testemunho-verdade” por vivenciarem o universo escolar) e, principalmente, dos especialistas (pedagogos, políticos, professores universitários de história, que passam credibilidade ao leitor, pois, presume-se, possuem o saber competente sobre o assunto) que corporificam a matéria,

<sup>18</sup> Optou-se, neste trabalho, pela mesma forma de tratamento que os professores entrevistados endereçavam à revista. Assim, ao invés de “os editores da revista *Nova Escola*...”, simplificou-se para “*Nova Escola*...”, para facilitar a escrita e a leitura.

<sup>19</sup> Exemplo: “Herói ou vilão? Você certamente já se perguntou algumas vezes em qual dessas duas categorias colocar o livro didático” (*Nova Escola*, editorial, 2001, n. 140, p. 4).

<sup>20</sup> Seguindo essa inclinação, torna-se constante em *Nova Escola*, a partir do número 88 publicado em abril de 1995, a prática de omitir o nome do autor-jornalista responsável pela elaboração da matéria ou de colocar apenas suas iniciais obliterando sua identificação. Apenas por exceção assina-se a matéria, como por exemplo, quando em 1997, Guiomar Namó de Mello expõe-se como autora, devido à sua importância no cenário da reestruturação curricular daquele momento.

fornecendo-lhe sentido e legitimidade. Na verdade, quem será escolhido ou não para dar seu depoimento, e o que será selecionado ou não do depoimento para ser publicado em *Nova Escola*, seria o indicativo sobre o sentido que se quer dar à matéria.

Embora seja um espaço ligado aos poderes governamentais, *Nova Escola* não pode ser concebida apenas como instrumento de criação e de manipulação de significados, capturando totalmente o seu “alvo”, o seu público-leitor, segundo suas intenções. Entretanto, a revista pensada como estratégia “postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade...”<sup>21</sup>, um lugar de objetivos calculados, racionalizados e centralizados, que permite uma “prática panóptica”, pois pode observar, medir, classificar e controlar o Outro, o receptor-consumidor<sup>22</sup>. Enquanto instância de produção de enunciados que visa um público, *Nova Escola* deve, para “ativar suas condições de inteligibilidade”, conjecturar um receptor, conceber “um leitor abstrato” (dentro do professorado) apto de registrar e decodificar as informações emitidas, de se reconhecer em suas matérias<sup>23</sup>.

Um dos fatores diferenciais da revista de consumo é o empenho técnico em apreender o que o leitor pensa, lê, deseja e pratica, a fim de criar o feitiço da linguagem verbal e visual da revista. Dessa maneira, *Nova Escola* precisa saber (para ter poder, controle e direção) sobre a(s) identidade(s) de seus leitores: seus saberes, sua posição social, seu estado psicológico, suas aptidões, seus interesses, etc. Por isso, procurou esquadrihar o perfil, os hábitos, os consumos dos leitores por pesquisas face a face (o que fazem todas as editoras das revistas de consumo), e por meio de questionários enviados aos leitores, como os encartes de agosto de 1986, de maio de 1995 e de abril de 1999.

Entre 24 perguntas, em 1999, a revista investigou o perfil sócioeconômico do leitor e centrou sua preocupação nos hábitos de leitura e na confirmação de que estaria traduzindo bem os PCN's: quantos

<sup>21</sup> CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 46.

<sup>22</sup> Ibidem, p. 100.

<sup>23</sup> CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história...* p. 30-31.

exemplares de *Nova Escola* o leitor lê por ano; como conheceu a revista; como a revista chegava ao leitor e quais seções o leitor lia mais; quais reportagens o leitor mais havia gostado (indicando pelo menos seis); qual a contribuição de *Nova Escola* (com 12 itens para escolha, dentre os quais estava “oferece exemplos de como trabalhar os PCNs?”, com as alternativas de resposta: muito, médio e pouco); se os artigos são difíceis ou fáceis de entender; se as atividades sugeridas são fáceis, difíceis, bem explicadas, mal explicadas, etc.; o que faltaria na revista (seis itens); o que poderia ser melhorado na revista; quais outras revistas de educação são lidas; o que se faz com a revista (colecciona, envia à biblioteca, guarda para consulta posterior, recorta e arquiva); se assina a revista e, caso seja assinante, se renovaria a assinatura.

Na busca de indicativos sobre as práticas de leitura, seguiu-se na entrevista com os Grupos Focais, *a mesma linha de perguntas* desta primeira parte da pesquisa de opinião, logicamente, com desígnios diferentes. Enquanto que a presente pesquisa buscou entender como determinada “comunidade de leitores” processava a apreensão/apropriação de *Nova Escola*, a investigação realizada pela Editora Abril por intermédio da “Publiabril”, setor que pesquisa o perfil do leitor, procura(va) conhecê-lo para conquistá-lo, tornando-o consumidor, e ao mesmo tempo, recolhendo subsídios para modelar sua cultura, bem como angariar anunciantes. Assim, *Nova Escola* divulga ao anunciante que 19% dos seus leitores integram a Classe A, 41% a Classe B e 28% a Classe C, o que não pode ser associado basicamente ao potencial de consumo, porém, conforme essas pesquisas, este tipo de leitor *forma consumidores*: “Voltada para professores, diretores, orientadores educacionais e jovens estudantes de pedagogia, atinge um público que é formador de hábitos de consumo dos mais diversos produtos e influencia hábitos de cultura e lazer dos alunos”<sup>24</sup>.

Semelhante a outras revistas pedagógicas<sup>25</sup>, encontra-se em *Nova Escola* um conjunto de dispositivos de textualização e técnicos que

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://publicidade.abril.com.br/homes.php?MARCA=34>> Acesso em: 22 set. 2008. Outros dados estão disponíveis de mesmo endereço.

<sup>25</sup> Algumas publicações educacionais: *Revista Moderna* (1892, São Paulo), *A Escola Pública* (1893-1897), regida por professores normalistas, *A Escola*

serviriam para produzir e/ou normatizar determinados protocolos de leitura, ou seja, tais dispositivos configurariam várias “instruções de uso do texto”, os quais, por serem postos de forma paratextual, fariam com que o leitor não se atentasse facilmente para seu funcionamento. *Nova Escola* apresenta dicas, modos de fazer, exemplos de “boas” atividades, planos de aula, textos ou imagens para serem trabalhadas em sala de aula, além de explicações das novas tendências didático-pedagógicas. Materiais impressos de outros momentos históricos também apresentavam como propósito mudar o perfil do professorado para que as reformas educacionais acontecessem, para supostamente resolver a crise da sociedade brasileira. Entretanto, esse impresso assenta-se em *base histórico-cultural distinta* (cultura midiática), por isso, mesmo entre *continuidades* (referentes à finalidade que se propõe, de servir de dispositivo de “educação do educador” para os momentos de reformas educacionais), assume *novos compromissos políticos* (também com o objetivo de “modernizar” a nação via educação, mas agora para o que se chama de “globalização”).

#### AS NOVAS LITERACIAS NA CULTURA MIDIÁTICA

Alberto da Silva Moreira<sup>26</sup> entende que “cultura midiática” seria uma cultura pensada, produzida e disseminada por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação, da informação e do entretenimento, que mediante sofisticação tecnológica, produziria novos sítios geradores e difusores de sentido na era contemporânea. Os produtos culturais do sistema midiático têm a capacidade – mas não a garantia – de

---

*Pública* (1895, São Paulo), *Revista de Ensino* (1902-1924, São Paulo), *Revista Educação* (1902, São Paulo), *Revista dos Educadores* (1912), *Revista da Sociedade de Educação* (1923-1924, São Paulo), *Revista Escolar* (1925-1927, São Paulo), *Revista Escola Nova* (1930-1931, nacional), *Revista do Professor* (1934-?, São Paulo), *Revista Educação* (1931-1961, nacional), *Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação* (ANPAE-1961, nacional), *Amae Educando* (1967, Minas Gerais), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1970, nacional) MARTINS, A. L. *Revista em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de república, São Paulo (1890-1922)*. São Paulo: Universidade de São Paulo: FAPESP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

<sup>26</sup> MOREIRA, A. S. *Cultura midiática e educação infantil. Educação e sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, dez., 2003.

infundir em grande escala visões de mundo, símbolos e explicações, ao interpelar cotidianamente a vida das pessoas. Tais produtos são provenientes dos meios de reprodução técnico-industriais (jornal, revista, livro, foto, cinema), dos meios eletrônicos de difusão (rádio e televisão) e dos meios informático-digitais (microcomputador) e se caracterizam na atualidade por articularem-se complexamente cruzando suas identidades, mesmo que cada um tenha uma formatação-função específica, constituindo desse modo o que é chamado de “convergência das mídias”. Esse trânsito de níveis, gêneros e formas textuais produz e é produzido por uma nova dinâmica e/ou paradigma cultural.

Alguns autores como Roger Chartier<sup>27</sup>, Jesús Martín-Barbero<sup>28</sup> e Pierre Lévy<sup>29</sup> traçam correlações entre a materialidade textual e as modalidades elucidativas do leitor. Os novos modos comunicacionais têm sido vistos como propulsores da mudança na concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir, e a revista *Nova Escola* busca adaptar-se a essa nova leitura do mundo, ao mesmo tempo em que gera novas competências de leitura em seu consumidor.

Seguindo esta perspectiva, a mídia é entendida como significado já na sua materialidade e como meio e mensagem condiciona e possibilita – mas de modo algum determina ou fixa – as explicações, as representações e as interpretações referentes à realidade. Dessa forma, quando Pierre Lévy, em 1993, intitulou seu livro como *Les Tech-*

<sup>27</sup> CHARTIER, R. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1999; CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Trad. Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002; CHARTIER, R. *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

<sup>28</sup> MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUZA, M. W. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002; MARTÍN-BARBERO, J. *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. In: MORAES, D. (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Trad. Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra e Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

<sup>29</sup> LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: 34, 2000; LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento da era informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

*nologies de L'intelligence* ou quando Roger Chartier falou de “categorias intelectuais”<sup>30</sup>, defendiam que a técnica, o suporte de significação não engendra apenas uma aplicabilidade instrumental, pois são “entidades que participam plenamente da instituição de mundos percebidos”<sup>31</sup>. Mesmo entendendo ser provável que uma mensagem veiculada pela mídia tenha seu sentido alterado, (re)elaborado ou transgredido na hora da apropriação ou mesmo reconhecendo que parte da população ainda estaria excluída da cultura midiática, para tais autores<sup>32</sup>, o suporte midiático da informação e da comunicação desenhava um modo de experimentar, perceber, sentir e conhecer o mundo que impregnou a cultura, “modificando tanto o estatuto cognitivo quanto institucional das condições do saber e as figuras da razão”<sup>33</sup>.

Segundo a argumentação acima, a história dos modelos elucidativos estaria relacionada também às condições de possibilidade da própria materialidade da informação-comunicação, e esta relação seria, senão o pilar, um eixo essencial nas formações culturais. Para entender o funcionamento destas formações, Pierre Lévy e Roger Chartier pautam-se em “fases” como a oralidade, a escrita linear ou clássica (em especial a escrita impressa), e nas escritas midiática e a hipermidiática, esta última, presente na contemporaneidade<sup>34</sup>. As diferenças entre as formações

<sup>30</sup> CHARTIER, R. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1999. p. 77.

<sup>31</sup> LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento da era informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 14. ed., Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006. p. 16

<sup>32</sup> Entre outros, também MATTELART, A.; NEVEU, E. *Introdução aos Estudos Culturais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004; MATTELART, A.; MATTELART, M. *História das teorias da comunicação*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 10. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2007; SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007; SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003; SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

<sup>33</sup> MARTÍN-BARBERO, J. *Tecnicidades, identidades, alteridades...* p. 54.

<sup>34</sup> Lucia Santaella, também a partir do critério da gradativa introdução dos novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos, fala em seis “divisões” culturais: cultura oral, da escrita, impressa, de massa, midiática e cibercultura.

culturais devem ser, portanto, relativizadas e vistas sob a perspectiva das tendências e potencialidades, mesmo que suas configurações-base tenham-se estabilizado por um momento e alcançando grandes populações. No processo condutor de uma “fase” à outra, deve ser considerada a mudança das ênfases e das misturas entre os meios e entre as mensagens que por eles transitam: “a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade”<sup>35</sup>.

Porém, para efeito de análise, pode-se dizer que na “fase” da sociedade oral primária, as mensagens eram compartilhadas em tempo e lugar simultâneos (no aqui e agora) e em universo semelhante de significação, enquanto que o advento da escrita “descontextualizou” os agentes da comunicação, deixando-os sem a interação direta. Sobretudo, o saber transmitido oralmente, a “palavra viva”, diz respeito à gestão, formação, organização da memória social<sup>36</sup>. Como estratégia de fixação, armazenamento e reutilização desta memória, o passado é recontado e encenado-dramatizado somaticamente – é “escrito”, comunicado – através dos cantos, músicas, danças e gestos, para que os ritos e mitos sejam “atualizados”, assim, “a transmissão, a passagem do tempo supõem, portanto um incessante movimento de recomeço, pela roda das gerações”<sup>37</sup>.

Da oralidade para a escrita, separou-se o emissor do receptor, bem como a palavra do contexto existencial, transcendendo-se espaço e duração e impossibilitando a interação na comunicação que passa a ser despersonalizada/abstrata. Com a escrita, porque o discurso é posto em materiais “estáveis”, “visíveis” e “transportáveis”, como a argila, o pergaminho e o papel, ou em razão da materialidade espacial da impressão, na qual as sentenças são dispostas de forma unidirecional, existindo a estabilidade das letras e do papel, além do espaçamento ordenado e sistemático, tende o discurso a ser lido e entendido de forma linear. Análogo ao tempo instalado no escrito impresso, o tempo vivido é cogitado por sequências de causa e efeito. A tendência é de separar a memória pessoal da coletiva e o saber deixa de “ser

<sup>35</sup> LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência...* p. 10

<sup>36</sup> Ibidem, p. p. 76-78

<sup>37</sup> Ibidem, p. 83.

apenas aquilo que me é útil no dia-a-dia” transformando-se em “objeto suscetível de análise e exame”<sup>38</sup>. Toma forma a noção de “consciência particular”, autonomia e subjetividade, concomitante ao desenvolvimento do hábito da leitura silenciosa e/ou reflexiva do século X ao XIII, e o indivíduo – aquele que lê e aquele pensado pelos teóricos – é interpretado em sua identidade estável, centrada, racional e fixa.

A cultura escrita, em geral, e a imprensa, em particular, produzem um texto “sólido”, demarcado, um objeto tangível invariante, possibilitando comparação, crítica, análise e pesquisa. Certos aparatos da escrita, como datação, arquivos, listas, tabelas de números, quadros, códigos legislativos, etc., “permitem apreender as relações e as combinações que ligam fatos, objetos, números e fórmulas”, facultando a atribuição de sentido à História (com letra maiúscula) em uma ordem subsequente de passado, presente e futuro<sup>39</sup>. Além do mais, o registro escrito em forma de livro é reproduzível, tornando-se um corpo de conhecimento que pode ser “carregado” para diversos lugares.

Chartier acredita que a imprensa – mesmo que o manuscrito permaneça até o século XVIII ou até o século XIX – ao modificar a fixação, a circulação e a conservação da escrita, alterara as relações entre os homens, os modos de exercício do poder e as técnicas intelectuais, energizando a competência de julgar, abstrair, hierarquizar, racionalizar<sup>40</sup>. Em resumo, a uniformidade e o contíguo da escrita clássica, a possibilidade de “estocar” materialmente o saber, gerando uma consulta exploratória, comparativa e reflexiva, favoreceram o assentamento de um “pensamento tipográfico”<sup>41</sup> – linear, conceitual, dedutivo e sequen-

<sup>38</sup> Ibidem, p. 95.

<sup>39</sup> CHARTIER R. *Formas e sentido...* p. 26.

<sup>40</sup> Ibidem, p. 29. Também é o argumento de Orson: nas sociedades orais primárias, a mente é utilizada predominantemente para conservar, lembrar e assimilar, privilegiando-se os métodos mnemotécnicos de retenção do conhecimento, sendo que a escrita, ao estabelecer um conhecimento “fora” da mente porque alojado no objeto, acaba por “liberá-la” para outras experimentações intelectuais, como especulação, classificação, definição, descrição e categorização, o que significa não só a reorganização do *sensorium*, mas das categorias de pensamento. ORSON, D. R. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1997.

<sup>41</sup> Alusão à perspectiva de Marshall McLuhan, formulada nos anos 60 do século XX: os suportes do discurso são produtores de sentido – noção simplificada na

cial –, que convertido em princípio epistemológico significa um “ponto de vista” que, por ser estável, se pretende ou se define universal, objetivo e verdadeiro produzindo uma “metanarrativa”.

Porém, a padronização da escrita, que começa a se alastrar desde os manuscritos medievais e intensifica-se no impresso do século XVI, não está constringida à formação de um pensamento estático, principalmente, quando passa a abranger disposições textuais – que passam a ser chamados de “nós de leitura/escrita” na contemporaneidade –, como divisão por capítulos, títulos, subtítulos, notas, erratas, palavras-chave, cabeçalhos, sumários, páginas numeradas, parágrafos, margens, índice alfabético. Com esses elementos textuais, o leitor obteve condições de avaliar o conteúdo da obra de forma mais rápida do que era no tempo dos manuscritos, assim como de ler as partes que mais lhe interessavam de modo seletivo e não-linear facilitando a associação<sup>42</sup>.

Seja na cultura oral, na cultura da escrita, impressa ou na cultura midiática, o suporte que comunica, normalmente ativa no sujeito que ouve, vê ou lê um grande circuito de conceitos, experiências, imagens, modelos, percepções, lembranças, etc., no entanto, a partir da ampliação do emprego de mecanismos lógicos de escrita, dilata-se esse movimento associativo do leitor. Nas revistas vendidas em bancas, próprias da cultura midiática, verifica-se o aumento dos “nós de escrita/leitura”. Estes nós são marcas que possibilitam tanto ligar como “saltar” de um ponto a outro na leitura. Segundo Chartier, são “formas de ajuda à leitura”<sup>43</sup> que possibilitam uma leitura em rede e não se restringem ao texto da página. Neste sentido, uma biblioteca pode ser vista como um conjunto de nós, ou então: as referências bibliográficas, já que este nó ou índice remissivo tem a capacidade de levar o leitor a outro(s) textos(s); a capa de uma revista que “puxa” o leitor para seu conteúdo interno; o editorial que dimensiona a linha de pensamento do jornal ou revista; o índice que transporta o leitor para uma seção, capítulo

---

conhecida frase do autor “o meio é a mensagem” – e, assim, o sujeito imerso em uma estrutura simbólica na qual dominam determinadas tecnologias da informação e comunicação, vai gradualmente sincronizando a própria simbolização interna com tal estrutura.

<sup>42</sup> LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência...* p. 34.

<sup>43</sup> CHARTIER, R. *Formas e sentido...* p. 33.

e/ou página; uma nota de rodapé ou citação que “quebram” o ritmo contíguo da leitura, ao mesmo tempo em que servem para reportar o leitor a outros autores, obras, explicações, etc. Nos limites da página, estes nós podem ser: uma palavra, uma frase, uma imagem, numeração de página, títulos, legendas, sub-títulos, tabelas, etc.<sup>44</sup>

*Nova Escola* pode ser entendida na confluência da cultura midiática com a cibercultura. Especialmente depois de 1995, - o que é característico da hipertextualidade -, são utilizados mais pontos ou sinais de interconexão, os quais fazem o leitor deslocar-se no texto em um duplo movimento de “irrigação” (arroja-se imensa rede semântica) e de “compactação” da leitura (que provoca uma espécie de economia no processo da apreensão do significa. Na revista, os nós tradicionais de leitura, como índice, títulos, paginação, editorial, coexistem com os nós próprios da linguagem jornalística, como *box*, fotos, encartes, lides<sup>45</sup>, legendas, olhos<sup>46</sup> (antetítulos), entretítulos, seções, enquanto que citações, referências bibliográficas e notas de rodapé são nós mais apropriados às revistas acadêmicas. Os nós jornalísticos, cada vez mais diversificados e utilizados neste periódico, são julgados “modernos”, porque imprimem uma leitura acelerada compatível com a experiência do tempo e dos espaços movediços e polimorfos do leitor.

As mudanças na escrita e na leitura com o advento da cultura midiática relacionam-se à re colocação das fronteiras temporais e espaciais, pois o distanciamento espacial não mais implica o distanciamento temporal, e os conteúdos simbólicos podem ser transmitidos para distâncias maiores em um tempo menor. Tornou-se possível ter acesso a eventos simultâneos, apesar de acontecerem em lugares distintos, fazendo com que o sentido do “agora” não mais dependa de um determinado lugar<sup>47</sup>. As pessoas às vezes conhecem, através da TV, por exemplo, um evento

---

<sup>44</sup> No sistema computacional o “nó” consiste na hiperligação com outro hipertexto, outro link, outro site, em um fluxo plástico, sem fim ou espaço definido, enquanto que o nó no impresso, apesar de provocar uma remissão dinâmica, se restringe ao perímetro do objeto.

<sup>45</sup> Lide: Período inicial de uma matéria jornalística no qual se apresenta um resumo das informações contidas no relato que se segue.

<sup>46</sup> Olho: pequeno título que antecede um título maior.

<sup>47</sup> SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade...* p. 37.

em tempo real de acontecimento e têm acesso, em seu cotidiano, a várias informações provindas de muitas mídias ao mesmo tempo. Essa “aceleração de ritmos” distingue-se da experiência do tempo da época da consolidação da escrita clássica, ou seja, um tempo cronológico, linear, causal, diacrônico, quantitativo, que abarcava todos (*cronos*), e remete a outra experiência do tempo, isto é, sincrônico, plural, qualitativo, plenificado do momento vivido e da circularidade, fora da causalidade (*kairós*).

Assim, a realidade passa a ser interpretada como relativa, transitória, volátil, fluida e não existiriam verdades ou qualquer referente fixo, mas apenas “ajustes circunstanciais” do conhecimento em relação à realidade do momento. Essas mudanças no modo de apreensão do real, que dizem respeito também ao suporte textual, denotaria a expressão de uma nova *episteme*, e o hipertexto eletrônico poderia ser admitido como “metáfora válida” da forma de conhecer a realidade do momento histórico atual<sup>48</sup>. A memorização de trajetos para não se perder na significação do texto-primeiro, a escrita parecida com o falado, o uso de logogramas e abreviações, a constante execução de ações de selecionar, religar, sintetizar, comentar, fazer triagem, associar, exigem e produzem novas habilidades de escrita e leitura, novas categorias intelectuais, em que se sobressaem os princípios da indeterminação e da transitoriedade.

A concepção é de que ou a televisão (objeto que representa a cultura midiática), ou o mundo digital, ou ambos, interferem e influenciam o teor da mensagem, os modelos de leitura, conhecimento e linguagem, além de que “contaminam” outros materiais comunicacional-midiáticos<sup>49</sup>. Contudo, é Santaella quem sistematiza o que tais autores consideraram: esses processos da cultura midiática (o cinema atual, a TV, a revista de consumo, etc.) começam a treinar o público para “a busca

<sup>48</sup> LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência...* p. 25.

<sup>49</sup> Lucia SANTAELLA entende que na cultura midiática, os livros sofreram modificações sob a influência dos primeiros jornais, os quais traziam novas estratégias de diagramação e, então, aumentaram os espaços em branco para divisões de tópicos, capítulos, subtítulos, margens, como que “absorvendo algo da estrutura em mosaico do jornal” (2007, p. 288). Com isso, a autora quis ressaltar que quando surge um novo meio comunicacional, os outros meios se refuncionalizam, daí que a revista nasce combinando palavras e imagens, estas então abundantes depois do advento da fotografia e do cinema (Ibid., p. 289), e atualmente, apodera-se de elementos da cibercultura.

da informação e do entretenimento que deseja encontrar”<sup>50</sup>, o preparam para o pensamento disperso e contraditoriamente tautócrono que os meios digitais proporcionam. É como se a cultura midiática fosse um período de passagem para a cibercultura, impossível ainda de precisar, analisar e vivenciar<sup>51</sup>, revelando “uma dinâmica de aceleração de tráfego, das trocas e das misturas entre as múltiplas formas, estratos, tempo e espaços da cultura”, e por conta disso mesmo, “a cultura midiática é muitas vezes tomada como figura exemplar da cultura pós-moderna”<sup>52</sup>.

*Nova Escola*, evidentemente, não tem como “copiar” o modo comunicacional e/ou escriturístico utilizado pela televisão ou pelo computador, mesmo que imprima uma “animação” no texto que transmita a impressão de movimento. Ainda assim, deve-se considerar que a revista construirá, na medida dos limites da ordem da(s) página(s), uma narrativa apropriada ao entendimento do professor-leitor, introduzindo uma profusão de imagens (fotos e ilustrações) e textos rápidos (curtos, concisos e diretos), ou melhor, buscando e adequando-se à leitura, à forma interpretativa do público-leitor da cultura midiática, que vai gradualmente se pautando na hiperassociatividade e hipervelocidade.

Essas novas “categorias intelectuais” podem ser entendidas através do conceito de “literacia digital” que não são competências apenas empreendidas quando no uso da *web*, mas que circulam amplamente na cibercultura e perpassam as páginas de uma revista de consumo como *Nova Escola*. As literacias condizentes com a cultura midiática compreendem “habilidades motoras, abrangendo também as habilidades cognitivas, relacionadas com raciocínio, intelecto, capacidade de análise, avaliação e crítica, e as habilidades concernentes a interação pessoal”<sup>53</sup>. Ligia Copobianco entende que a literacia digital subdivide-se em: 1) Literacia fotovisual: aptidão para entender as instruções e mensagens visuais, o que exige aprendizado sincrônico, memória visual, pensamento intuitivo e associativo; 2) Literacia de reprodução: capacidade de criar novos significados e

<sup>50</sup> SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade...* p. 125.

<sup>51</sup> Ibidem, p. 131.

<sup>52</sup> SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano...* p. 59

<sup>53</sup> COPOBIANCO, L. Abordagem multidisciplinar de literacia digital para pesquisa em comunicação. In: PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. *Atores em rede: olhares luso-brasileiros*. São Paulo: SENAC, 2010. p. 85.

interpretações combinando informações pré-existentes; 3) Literacia do pensamento hipermídia: saber utilizar estratégias de busca de informação e construção do conhecimento de forma não linear, o que requer “orientação espacial e multidimensional para navegar, bem como habilidades de pensamento abstrato”<sup>54</sup>; 4) Literacia da informação: habilidade de filtrar, interpretar, avaliar e selecionar a informação de maneira crítica, ou seja, seria a capacidade de identificação das informações falsas, desnecessárias e parciais; 5) Literacia socioemocional: capacidade de crítica, de análise, de interatividade. Essa literacia compreende “o compartilhamento de experiências e ideias em situações de comunicação nas quais pode ocorrer a expressão de pensamentos e emoções”<sup>55</sup> e é posta em funcionamento na participação em *sites* de relacionamento e comunidades virtuais.

Os hábitos de leitura também são intensivamente pesquisados por *Nova Escola*: não só como, o quê, onde, quando se lê, mas também o tema, além da formatação gráfica que incitaria a leitura e de qual local da página que primeiramente “chama” o olhar do leitor. No caso dos professores aqui entrevistados, o título da matéria é o primeiro ponto lido para ver se esta se refere à seção que mais importa, ou seja, relativas ao ensino de história: “o resto da revista é mais pra pedagogo, não pra professor de história”. Esse método de escolha varia caso o momento exija a procura de outros temas: “Quando lançou o currículo, eu queria saber o que era construtivismo, então li algumas reportagens... e tem uma reportagem que explica direitinho o que é, em poucas palavras, mas agora [novembro de 2007] o construtivismo tá ultrapassado...”; “Eu vou mais pelo que está chamando na capa, aí dou uma folheada e procuro o tema de história, apesar que eu gosto muito também de filosofia e sociologia... tem muita coisa lá que a gente utiliza bastante”. A seguir, o olhar vai imediatamente para as imagens e das imagens para a legenda. É esse trajeto de leitura de título→imagem→legenda que define a atração ou não pela matéria, portanto, a continuidade da leitura. O aparato icônico da revista, além de elemento atrativo, é elemento constitutivo de sentido, isto é, não serve apenas como recurso ou complemento que “ilustram” um texto, retratando objetos e realidades, mas, em confluência com as palavras, forma ou orienta a leitura-interpretação.

<sup>54</sup> Ibidem, p. 90.

<sup>55</sup> Ibidem, p. 92.

A imagem é muito importante já na capa de uma revista de banca, por ser o elemento a despertar de imediato o desejo de consumo de pessoas que, presumivelmente, estão apressadas e dispersas, pois realizam suas atividades em tempo cada vez mais veloz e sofrem no cotidiano uma sobrecarga de mensagens midiáticas. Visto que o leitor está acostumado com a constante exposição de imagens, é a imagem estampada na capa (como representação conceitual e gráfica) que se afigura como chamariz e como editorial evidente da revista. *Nova Escola* é comercializada em bancas, por isso precisa primar pela sua capa como “estratégia de arrebatamento” que visa estimular ou motivar ou reforçar um engajamento perceptivo do sujeito, pois ele deve ficar atento<sup>56</sup>. Conjugando texto visual e verbal, chamadas e manchetes, explora-se todo o retângulo da capa, condensando para o leitor o que ele poderá encontrar no interior da publicação. Até junho de 1993, a revista, para dar conta da manchete, empregava em sua capa uma fotografia ou ilustração seguida de apenas uma chamada. Adiante, várias chamadas de capa seriam perfiladas nas laterais ou embaixo da foto-ilustração, bem como tirinhas ou lembretes apareceriam transversalmente nos cantos superiores ou em filetes acima e abaixo das capas, formando um conjunto pulsátil de modo a atrair, em tempo curto, o olhar do passante. A linguagem visual e verbal tornar-se-ia mais “gritante”, “inflacionada” e “persuasiva”, pelo uso de cores mais fortes, fotos ou ilustrações mais impactantes. A diferença da capa no início da publicação da revista (1986), para outra que já demonstra essas mudanças de composição no sentido de manipular mais intensamente a atenção do leitor, corresponde tanto à adequação aos modos de ler-ver do leitor como ao desenvolvimento das tecnologias de impressão, e ainda, à necessidade de “chamar” o público-leitor para os PCN’s<sup>57</sup>.

<sup>56</sup> Somente depois da “estratégia de arrebatamento” e da “estratégia de sustentação”, as quais envolvem mais as sensações e os desejos, para deixar o leitor curioso, utiliza-se a “estratégia de fidelização”, que é de ordem racional, ou seja, o sujeito sente necessidade ou dever de querer-saber. Mas, esta estratégia torna-se possibilidade desde que as duas primeiras tenham obtido sucesso. HERNANDES, N. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e Internet fazem para captar e manter a atenção do público*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 51-52.

<sup>57</sup> Enquanto que em matérias anteriores de *Nova Escola* não se relacionava a reforma educativa a um governo federal ou estadual em especial, a partir da

É importante considerar essa modificação das capas de *Nova Escola*, pois essa linguagem coordenada do verbal e do visual – denominada justaposição –, de certa forma, será transposta para o interior da revista em todas as páginas. Imagem, legenda, escrita, cor e mesmo o gesto seriam então associados em “um instante”, na capa e nas demais partes da revista, fomentando uma leitura cuja temporalidade firma-se no “ao mesmo tempo”<sup>58</sup>. Ana Cristina Teodoro da Silva diz que esse tipo de texto, justaposto, é encontrado nas páginas da *Internet*, nos *outdoors*, nos jogos eletrônicos, na atual linguagem cinematográfica, nas revistas de consumo, etc., os quais despertam o “olhar excitado”, avesso da contemplação. Ninguém interromperá o que está fazendo para ler com deferência um anúncio publicitário exposto em um *outdoor*, “mas se parasse, romperia uma relação pré-concebida e produziria uma leitura inesperada”<sup>59</sup>. A formatação de um anúncio sintetiza a mensagem em um “spot”<sup>60</sup> e a hipertextualidade de uma revista como *Nova Escola*, igualmente, compõe-se de certos elementos entrecruzáveis que caracterizam a leitura hiperveloz, o que pode ser constatado através dos depoimentos dos professores.

Cumpra-se, de forma ambivalente, uma leitura descontínua e simultânea que Lévy entende como atitude de “atenção flutuante”, ou seja, diante do jornal ou da revista, não se procura uma informação em particular, mas se recolhe “coisas aqui e ali, sem ter uma idéia preconcebida”: “As manchetes chamam a atenção, dando uma primeira ideia, pinçam-se aqui e ali algumas frases, uma foto, e depois, de repente, é isso, um artigo fisga

---

eleição de Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais passaram a ser prontamente defendidas. Passou-se a utilizar um discurso unidirecional, ou seja, mais diretivo, incisivo, íntegro, localizado e rematado, e os PCN são tidos com a grande revolução na educação. RAMOS, M. E. T. *O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002)*...

<sup>58</sup> SILVA, A. C. T. da. “Imagens ordinárias” como signos eloqüentes: sistematização metodológica para a interpretação de capas de revistas. In: *Domínios da imagem*. n. 1, p. 07-13, nov. 2007. p. 12

<sup>59</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>60</sup> *Spot* (pedaço, ponto) reporta às várias vozes e/ou aos vários recursos (em um fonograma de rádio, por exemplo) utilizados em um informe publicitário que encerra muito conteúdo a ser transmitido em uma só mensagem e em curto espaço de tempo.

nossa atenção, encontramos algo que nos atrai”<sup>61</sup>. Este rápido olhar serve para o leitor escolher o que quer ler, o que não assegura uma leitura posterior menos descontínua. Os professores disseram que em uma primeira leitura, apreende-se o todo da revista ou da matéria em uma “varredura” que durar aproximadamente 1 minuto. Na sala de professores, seja no horário de permanência, seja no intervalo entre-aulas, o professor folheia a revista “para ter uma ideia de seu conteúdo”: “dependendo do momento eu dou uma olhada rápida... se interessar muito eu leio depois com mais calma e às vezes compro a revista na banca...”. Utilizando uma linguagem do meio computacional: “Primeiro dou uma escaneada na revista...”. No entanto, diferente da leitura do texto eletrônico que é flexível e infundável, o leitor de *Nova Escola* tem noção da identidade da revista, de sua totalidade ou coerência textual, ainda que sua primeira leitura seja “instantânea”.

Conforme os professores, levaria de 3 a 6 minutos uma segunda leitura. Este tempo de leitura indicado – de 1 minuto para uma primeira leitura e de 3 a 6 minutos para uma segunda leitura – talvez fosse inverossímil, porém deve-se considerar que existe, devido ao próprio formato hipertextual deste tipo de revista como artefato midiático e à leitura hiperrassociativa que produz, uma propensão para o encurtamento da percepção temporal. A noção de que o tempo acelera(va) e, portanto encurta(va), já constatado pelos habitantes da cidade do século XIX e expressa na formatação dos jornais e revistas daquela época, refere-se à “sensação” de mais velocidade nas mudanças e durações, seja em relação aos fenômenos coletivos/públicos (da história), aos acontecimentos particulares cuja memória só o sujeito pode reativar (história de vida) e àqueles experimentados, intuídos ou qualificados de imediato (cotidiano). No momento em que se inicia a publicação de *Nova Escola*, em 1986, esse encurtamento da noção – ou talvez da realidade – sobre temporalidade já ocorria na fase inicial da cultura midiática: Castells apontou que em 1992 o tempo dedicado à leitura de uma revista de consumo era de seis a trinta minutos<sup>62</sup>.

Nesta segunda leitura, os professores entrevistados disseram jamais empreender a leitura da primeira à última página, e por vezes, a

---

<sup>61</sup> LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência...* p. 36.

<sup>62</sup> CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Vanancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 358.

leitura de uma página não é completada. Retorna-se às páginas ou trechos quando considerados interessantes, descartando imediatamente o que não chamou a atenção, em um encadeamento de leitura não-linear que a própria formatação da revista propicia.

O objeto-revista não é “sacralizado” como o livro que, devido a um código de usos e costumes estabelecidos pela prática do empréstimo na biblioteca, e também devido ao seu preço, é tido como material intocável, o qual precisa manter-se intacto, limpo, não amassado, sem dobras ou manchas. Cinco professoras disseram recortar as reportagens sobre ensino de história para guardá-las em pastas, da mesma forma que fazem com receitas culinárias. Retomam-se os recortes de *Nova Escola* geralmente quando “a escola pede que se faça planejamento... Aí, na dúvida de como fazer igual o currículo... e fazer uma coisa bem-feita... eu olho os recortes pra ver se algum se encaixa no tema...”. Segundo os entrevistados, raramente se empresta a *Nova Escola* particular a outros, como às vezes se faz com outras “revistas de banca”, mas quando existe necessidade de planejamento em equipe, busca-se a revista da escola – e não os PCN – para “tirar uma base”. A *Nova Escola*, que geralmente está na mesa da sala de professores, “passa de mão em mão”, é “lida por todos os professores, pela direção, pela supervisora...”, portanto, “quando ela chega na biblioteca já está detonada... se você quer ler de novo tem que ir no sebo pra ver se tem pra comprar...”. Presume-se que um exemplar da revista seja lido por aproximadamente quatro a seis professores, média equivalente a de outras revistas de banca de jornal<sup>63</sup>.

Paradoxalmente, o motivo alegado para a assinatura de *Nova Escola* não é para tais professores, lerem a revista do mês em casa, com mais calma, intimidade, tempo, minúcia e reflexão, mas, por unanimidade, “guardar” a revista para “quando precisar”. Presume-se que as revistas de consumo são descartáveis, mas *Nova Escola* é armazenada para posterior consulta, como as revistas de bordado, costura, pintura, decoração e culinária (também colecionadas por 21 professoras e um professor). Posto de outra forma, *Nova Escola* é “coleccionável” porque: primeiro, é colocada no mesmo grupo das revistas que “ensinam” como fazer, agir, portar-se, ser, as quais apresentam roteiros, receitas

<sup>63</sup> Ver: <[http://www.ipsos.com.br/m3.asp?cod\\_pagina=1091](http://www.ipsos.com.br/m3.asp?cod_pagina=1091)> Acesso em: 8 jul. 2011 e também <<http://www.emrevista.com>> Acesso em: 25 jan. 2012.

ou fórmulas para serem aplicáveis no cotidiano; segundo, como não traz necessariamente “notícias” como outras revistas de consumo, mas pressupostos, noções, saberes didático-pedagógicos ou teórico-metodológicos, que são retomados ano após ano, não se desatualiza facilmente.

As bibliotecas escolares costumam desfazer-se das revistas de informação geral após algum tempo, mas armazenam de forma permanente, os periódicos relacionados à educação: “quando vou fazer alguma atividade com meus alunos que pede recortes de revistas, pego as revistas *Veja...* antigas... que os alunos trouxeram de casa... nunca a *Nova Escola...* porque os professores usam, né? Assim, não importa ao leitor que na busca por um tema para ser trabalhado em sala de aula, esse seja encontrado em uma edição de 1986 ou de 1996, ou seja, desaparece a questão da data de publicação da revista. Frade entende que esse procedimento de considerar as revistas pedagógicas de consumo como portadoras de “novidades”, independente de sua data de publicação, também se deve “porque as representações construídas pelas práticas de jornalistas fazem crer que o que há de mais importante nas matérias veiculadas é a atualidade”<sup>64</sup>.

#### PRÁTICAS CURRICULARES POR INTERMÉDIO DA REVISTA *NOVA ESCOLA*

Grande parte dos professores disse praticar algumas atividades propostas por *Nova Escola*: “Todos já utilizaram as propostas: sobre os judeus, quadro de Proust [sic]... sobre o engenho... que a revista explicava cada parte”. A professora continua, dizendo ter “modificado para melhor” o trabalho com o quadro de Frans Post proposto pela revista em 1995<sup>65</sup>: “Fiz transparência, em vez de dar o texto, trabalhei somente a imagem e houve um entendimento daquele período muito melhor”. A partir desse relato, neste grupo outras professoras passaram a contar espontaneamente suas experiências fomentadas pela revista. Na verda-

<sup>64</sup> FRADE, I. C. A. S. Revistas pedagógicas: qual é a identidade do impresso? In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

<sup>65</sup> Matéria: *Uma aula feita com arte*, (*Nova Escola*, 1995, p. 20-23). Frans Post, pintor oficial do governo holandês esteve no Brasil de 1637 a 1644.

de, a revista pode servir de parâmetro metodológico e teórico, porém nem sempre é adotada tal como prescrito, mas adaptada pelo professor:

“só serve de inspiração”, “ela dá um *insight*...”. **“O projeto partiu de uma reportagem de... né... algumas partes** [da reportagem]. Trabalho com a comunidade, depoimento dos alunos, história da escola, História Local... Foi modificado, mas o projeto partiu daquela reportagem, [...] **partiu do roteiro da revista...**” Grifo do autor<sup>66</sup>.

Quando se busca cumprir o roteiro de atividades curriculares colocados pela revista, alguns professores notam que a prática não tem condições de refletir fielmente o proposto, pois “[a prática] é cheia de contratempos... Em cada classe acontece de um jeito... Às vezes a revista tá fora da realidade...” e “Acho que a revista é feita pensando nos alunos de São Paulo... que é outra realidade”. Esta professora, que coleciona recortes de reportagens da revista sobre ensino de história desde sua primeira publicação, conta sobre uma atividade que realizou a partir da revista e, segunda ela mesma, “foi um fiasco”. Deixa claro que utiliza e aprecia a revista: “Admiro a revista apesar de muita gente falar mal...”<sup>67</sup> e que “foi a única [atividade proposta pela revista] que não deu certo, e responsabiliza a si mesma por não ter executado exatamente o disposto pela revista em termos metodológicos, além da revista pelo “fracasso” da atividade, pois “faltou [na matéria] o principal do ensino de história... desenvolver nos alunos a noção de temporalidade”

Eu vi uma reportagem sobre um jogo de investigação como se fosse detetive e querendo mostrar que na história a gente investiga até chegar na compreensão, então apliquei. Mas depois vi que só serviu como brincadeira, porque as crianças... de 5ª série... não conseguiram ligar o jogo com história. Elas só estavam interessadas em achar o assassino. Acho que

<sup>66</sup> Diz respeito à reportagem *Um trem 'bão' chamado interdisciplinaridade* (Nova Escola, 1999, n. 122)

<sup>67</sup> Esta professora também acredita que “as pesquisas universitárias sempre colocaram a revista pra baixo... sempre criticam... na pedagogia... nos cursos de pedagogia [de pós-graduação]... nos artigos... sempre se condena a revista... não se vê a contribuição dela...”.

porque a investigação não tinha nada de temporalidade foi um fiasco... em termos de aprender história...”<sup>68</sup>.

A ideia central, no entanto é de que o professor pode, de sua maneira, aprimorar o que encontra na revista, reparando, complementando, reconstruindo a atividade apresentada pela matéria. Outros professores passaram a sugerir como a professora acima poderia ter transformado-aperfeiçoado a matéria: “Você poderia ter feito um paralelo com a investigação do detetive e do historiador, mostrando que a diferença entre um e outro é justamente que a história... a gente trabalha com o passado”; “5ª série leva tudo ao pé-da-letra..., eles não conseguem abstrair muito... então tem que explicar tim-tim por tim-tim... pra não dar rolo! Você deveria ter dito: “Olha, gente, essa foto... faz de conta que é o assassino... mas não é!”. Um professor conclui: “dá pra pegar a revista como referencial... mas não seguir à risca... tem que se esquivar dos problemas”.

Uma professora percebe uma mudança fundamental no enfoque de *Nova Escola*, da ênfase no conteúdo histórico para a ênfase na metodologia, e coloca tal mudança em correspondência com a reestruturação curricular (PCN). Esclarece ainda que, em última instância, são os professores quem escolhem *o quê e como se configurará* o ensino de história.

Antes tinha mais conteúdo de história... agora tem mais dica de como fazer... Como se fosse uma receita de bolo... antes tinha mais ingrediente e agora tem mais “modo de fazer”... assim fica difícil o bolo dar certo!... se for pela revista. Mas se a gente pesquisa nas revistas, mistura... vê duas... dois jeitos... um completa o outro... Mas a forma que Nova Escola trabalha hoje, abre uma brecha para a gente mesmo escolher que conteúdo trabalhar porque só traz metodologia... O currículo também deixa solto pra gente ensinar o que quer.

Uma professora diz ter fundido correntes historiográficas distintas – e “que estavam equivocadas...” – referentes a reportagens que propunham “Tiradentes” como tema.

<sup>68</sup> Refere-se à matéria *Brincando de detetive eles aprendem melhor* (Nova Escola, 1986, n. 03).

Tinha uma reportagem sobre Tiradentes em uma Nova Escola antiga que o Tiradentes era um marginal... mostrava o lado ruim dele... E tinha outra de pouco tempo atrás que ele era herói... Nenhuma dava conta. Aí misturei o que tinha de bom nas duas e fiz do meu jeito, usei as figuras... sem deixar de seguir o currículo... e foi muito produtivo. Mostrei que Tiradentes não era herói e nem interesseiro, mas um homem de seu tempo histórico<sup>69</sup>.

É importante que se pontue que esta professora toma informações das duas reportagens – uma que busca desmistificar o herói (1991) e outra, 36 edições depois, que retoma o herói (1995) – e as (re)elabora, entendendo que superou os limites teóricos de cada uma, “se for ver... é... fiz uma outra reportagem... quer dizer... uma atividade diferente... e de acordo com a *Nova História*... vocês não acham?”. Em outro grupo focal, uma professora diz também ter aproveitado uma matéria, mas com seu próprio referencial teórico: “Usei uma... sobre as grandes navegações. Mas era muito solta, então primeiro expliquei o certo, depois coloquei a reportagem como complemento...”<sup>70</sup>. Independente das diferenças teóricas das duas reportagens, uma professora diz que “Tudo na revista pode ser aproveitável... de um limão se faz uma limonada”<sup>71</sup>.

A forma de leitura evidenciada pelos depoimentos dos professores, como hiperveloz e intervalada, o que pode ser entendida como “pós-moderna” porque instável, parece “leviana” e fragmentada. Porém, para “misturar” as concepções de duas matérias (publicadas em datas diferentes) e para “reterorizar” o conteúdo de uma matéria, necessário é recorrer, como diz Lévy, à uma grande “performance mnemônica”, à um pensamento reticula-

<sup>69</sup> Refere-se a “Tiradentes incomodava as pessoas a ponto de fugirem dele” (*Nova Escola*, 1991, n. 47) e “O herói passado a limpo” (*Nova Escola*, 1995, n. 83).

<sup>70</sup> Matéria: “Vida de marujo” (*Nova Escola*, 1995, n. 87).

<sup>71</sup> São vários os exemplos práticas curriculares dos professores provenientes da leitura da revista, mas que não poderemos por ora considerar no presente texto. Destaca-se uma situação que depois de relatar como mudou uma proposta didático-pedagógica da revista para o ensino de história, outra professora questiona: “Mas então o que é que você fez igual à revista, criatura?”. A resposta pode ser encontrada em outro Grupo Focal: “Eu acho que a gente não tá dando a importância devida ao nosso trabalho, porque de repente, um professor nota 10 [da revista]... primeiro lugar... se for olhar, a gente faz melhor que aquilo...”.

do hiperassociativo<sup>72</sup>. Portanto, nem sempre uma leitura deste tipo pode ser considerada uma leitura “empobrecida”. Dependerá dos saberes prévios dos professores, o que será feito a partir da leitura desta revista. Saberes plurais e postos em articulação, entre os quais: os obtidos nos cursos de formação acadêmica ou de formação continuada (considerando a ciência de referência e as ciências da educação); os erigidos e/ou mobilizados na ação cotidiana, considerados experienciais<sup>73</sup>; os relativos à memória escolar pessoal pré-profissional, bem como às memórias coletivas, que impregnam subjetiva e socialmente as representações sobre a identidade do professor<sup>74</sup>; aqueles adquiridos nas rotinas, nas tradições, nos repertórios próprios do universo escolar e os relacionados às representações, entendimentos e posturas produzidas conforme a história de vida em dado contexto histórico-cultural<sup>75</sup>.

Quando instigados a falar sobre quais materiais de referência oportunizariam o fazer pedagógico – além de *Nova Escola* e das já mencionadas revistas de consumo da área de história –, nenhum outro referencial foi lembrado a não ser o livro didático. No entanto, apontaram como fundamental a formação acadêmica “apesar de ter ocorrido faz 20 anos...” e a experiência profissional, sendo que os cursos de atualização promovidos pelo Estado “auxiliam muito pouco...”<sup>76</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As adjetivações autoatribuída por *Nova Escola* – moderna, competente, atualizada – e sua formatação, que pode ser certificada como inovadora, porque é compatível com a cultura midiática/cibercultura, atingem e agregam o outro da relação, ou seja, tais características estendem-se aos seus leitores como se estas também lhes pertencessem e prestigiassem-nos,

<sup>72</sup> LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência...* p. 80.

<sup>73</sup> TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

<sup>74</sup> MIRANDA, S. R. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: UNESP, 2007.

<sup>75</sup> Há que considerar que construção de tais saberes depende também de alguns códigos culturais, também importantes para a apropriação da revista como classe, sexo, etnia, religião, idade, etc.

<sup>76</sup> Lembrando que tais professores estão no momento da entrevista, integrando o PDE, curso vinculado ao governo do Paraná.

como se a capacidade de renovação fosse incorporada pelos professores-leitores no próprio ato da leitura. Uma professora comenta que quando o representante de *Nova Escola* vai à escola – o que acontece pelo menos uma vez por ano –, repete a frase: “Quem não lê *Nova Escola*, não é bom professor”, isto é, a leitura desta revista seria condição para se inovar, e a partir de suas orientações curriculares qualificar-legitimar a prática: “Tem professor que critica muito o que a gente faz, então... eu falo... olha eu não utilizo isso só da minha cabeça, tá aqui na revista...”.

Por ter a revista como inovadora, moderna e eficiente, poderia fazer entender que a mídia de fato estrutura valores e comportamentos de um público influenciável. No entanto, assomam-se as declarações dos professores de que: preenchem o que consideram as lacunas das propostas; procuram resolver a defasagem entre o que a *Nova Escola* dispõe e o que acontece na realidade da sala de aula; modificam, rearranjam, melhoraram ou mesmo “consertam” a atividade indicada segundo sua própria noção de ensino de história e de historiografia. Dito de outra forma: *Nova Escola* simula efeitos semânticos e materiais de intimidade/proximidade, arrebatamento, interação, inovação, atualidade, etc., buscando produzir uma identidade-leitor, contudo, se o professorado em sua maioria passa a identificar-se como este professor-modelo, moderno no próprio ato da leitura, e mesmo incorpora a ideia de que o currículo então expresso deve ser seguido, percebe-se que houve uma reelaboração e não a reprodução deste currículo na prática. Dessa forma, não há como inferir apenas o poder de *Nova Escola* incidindo sobre o professor-leitor, pois existe uma circularidade simbólica em que nem a mídia e nem o público são neutros.

A perspectiva sobre o leitor como produtor ativo de sentido, se levada ao extremo, subestimaria, ou mesmo apagaria, a possibilidade da mídia de interferir, mesmo que parcialmente, nos valores, projetos, opiniões e ações dos indivíduos. Provavelmente, os editores de *Nova Escola* possuem consciência da “margem de risco” de não incutir inteiramente o sentido preferencial pretendido, pois a realização do currículo como prática dependerá da filtragem e da gerência do professor. Por isso, ocorre um grande empenho na utilização de várias estratégias de convencimento, as quais talvez sejam mais visíveis na diagramação, na forma de distribuição e no *marketing* do que propriamente no “conteúdo”.

O diálogo dos professores mostrou que o texto de *Nova Escola* é apreendido de modo alinear, mas as frações de informação de naturezas diversas, os inúmeros nexos remissivos, os saltos perceptivos, não implicam na impossibilidade do leitor estabelecer sua própria ordem interpretativa. O professor norteia suas apropriações mobilizando sua memória escolar, inserindo sua formação profissional (principalmente, a graduação), suas experiências (geradas no cotidiano escolar ou em outros lugares), seu modo de ser-ver, e passa a discordar, assimilar, subverter, reelaborar o sentido pretendido por esta revista, recriando o currículo em sala de aula. Avaliar que as mídias propiciam uma forma de conhecimento fragmentada, superficial, dispersa, não-reflexiva, descartável, etc. ou que as práticas dos professores possuem estas mesmas adjetivações (comumente associadas de forma pejorativa ao que se chama de “pós-moderno”), enfim, se vistos como desvios ou anomalias, os novos fenômenos que aparecem com a cultura midiática estão sendo analisados sob antigas categorias, gerados na época em que culmina a cultura impressa.

As práticas/pensamentos dos professores revelam a “hibridização”<sup>77</sup> de historiografias e pedagogias de matrizes teóricas às vezes diferentes ou mesmo antagônicas. Esta “hibridização” e “inventividade” do professorado implicam em outra forma de perceber, interpretar e entender o mundo, por isso pode ser considerada “nova”, original ou híbrida, principalmente se for posta em relação ao conteúdo político da revista. Contudo, esta apropriação do professor confere com *Nova Escola*, se levarmos em conta que, como materialidade, esta seja mais condizente com a cultura midiática/cibercultura, e, por isso mesmo, um suporte mais adequado para deslocar o currículo oficial.

No movimento intrincado, em que de um lado o professor (re)significa e (re)cria o currículo proposto pela revista, e de outro, a revista se esforça em cooptar seu leitor para que ele implemente o currículo que prescreve junto com os currículos oficiais, pode-se concluir que mídia e pú-

<sup>77</sup> Conclui-se que este termo, “hibridização”, é mais apropriado para explicar as formas de conhecimento da cultura midiática, bem como as noções e ações dos professores provenientes da leitura de *Nova Escola*, diferente do termo “ecletismo”: enquanto que este remete à ideia de uma diversidade de elementos tomados sem coesão interna, aquele deduz uma criação original, produto da interligação, articulação e contextualização, mesmo que seja a partir da multiplicidade dos fragmentos, dos dados, das informações pouco profundas encontradas na revista.

blico influenciam-se mutuamente. As práticas por serem mais dispersas são mais difíceis de serem circunscritas e, por isso, controladas. Sendo assim, a revista não pode se asseverar de que o sentido pretendido será assimilado literalmente, mas os depoimentos mostraram que sua leitura é tida como importante/necessária pelos entrevistados, porque desta decorre a ativação de uma enorme rede semântica que faz com que o professor construa seu próprio roteiro/pertinência curricular em sala de aula.

Consideramos a revista *Nova Escola* de modo recursivo, ou seja, em contraposição à noção de causalidade linear: este material, como qualquer outro material da cultura, a partir do público presumido (seus interesses, culturas, noções, desejos), procura impor determinadas formas de pensar e agir, o que pressupõe o objetivo de interferência político-cultural, porém, o público se apropria do texto (mensagens, legislação curricular, conteúdos) conforme seus próprios códigos culturais construídos historicamente. Nesta perspectiva, o termo *conformar* adquire duplo sentido, pois, a revista tanto trabalha no sentido de *dar forma* (ao leitor) a como de *tomar a forma* (do leitor). E, por certo, por intermédio desta revista, e não pelo texto curricular oficial, a estratégia de intervenção político-cultural pode ser mais eficiente, atraente e convincente, mas não por completo assegurada.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Vanancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER R. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro*. Do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1999

\_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história*. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COPOBIANCO, L. Abordagem multidisciplinar de literacia digital para pesquisa em comunicação. In: PASSARELLI, B.; AZEVEDO, J. *Atores em rede: olhares luso-brasileiros*. São Paulo: SENAC, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOODSON, I. La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, n. 295, p. 7-37, Madrid, 1991.

\_\_\_\_\_. *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Lisboa: Porto Editora, 2001.

HERNANDES, N. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e Internet fazem para captar e manter a atenção do público*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRUEGER R. A.; CASEY, M. A. *Focus groups*. A practical guide for applied research. California: Thousand Oaks, 2000.

LAZARFELD, P. F. *Qualitative analysis: historical and critical essays*. Boston: Allyn & Bacon, 1972.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento da era informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. 14. ed. Rio de Janeiro: 34, 2006.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2 ed., São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, M. W. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

\_\_\_\_\_. *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. In: MORAES, D. (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Trad. Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra e Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

MARTINS, A. L. *Revista em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de república*, São Paulo (1890-1922). São Paulo: Universidade de São Paulo, FAPESP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

MARTINS, M. C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Campinas, 2000. 263f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MATTELART, A.; NEVEU, E. *Introdução aos Estudos Culturais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTELART, A.; MATTELART, M. *História das teorias da comunicação*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MIRANDA, S. R. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: UNESP, 2007.

MOREIRA, A. S. Cultura midiática e educação infantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, dez., 2003.

ORSON, D. R. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1997.

PARAÍSO, M. A. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder saber e subjetivação*. Chapecó: ARGOS, 2007.

RADE, I. C. A. S. Revistas pedagógicas: qual é a identidade do impresso? In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RADE, I. C. A. da S.; SILVA, C. S. R. da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

RAMOS, M. E. T. *O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente*. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

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

## CORPO, MORTE E REPRESENTAÇÃO

MURIEL EMÍDIO PESSOA DO AMARAL\*

Mestrando em Comunicação Midiática pela Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação da Universidade Estadual Paulista (FAAC/UNESP).