

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MARTA FONTOURA QUEIROZ CANTUÁRIO

**A AUTORIA E A LEITURA NO DISCURSO DO PROFESSOR AUTOR
DE TEXTOS NA REVISTA EDUCADORES EM AÇÃO**

UBERLÂNDIA/ MG.

2012

MARTA FONTOURA QUEIROZ CANTUÁRIO

**A AUTORIA E A LEITURA NO DISCURSO DO PROFESSOR AUTOR
DE TEXTOS NA REVISTA EDUCADORES EM AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Franco Carvalho Jacobucci.

UBERLÂNDIA/ MG.

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C233a Cantuário, Marta Fontoura Queiroz, 1969-
2012 A autoria e a leitura no discurso do professor autor de textos na Revista Educadores em Ação / Marta Fontoura Queiroz Cantuário. - 2012.

193 f. : il.

Orientadora: Daniela Franco Carvalho Jacobucci.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

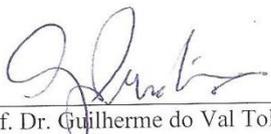
1. Educação - Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Autoria - Teses. 4. Leitura – Teses. 5. Revista Educadores em Ação – Teses. 6. Professores – Formação – Teses. I. Jacobucci, Daniela Franco Carvalho. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

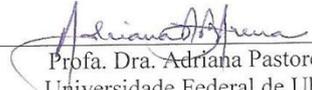
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho Jacobucci
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP



Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho aos poetas brasileiros, cujas palavras tocaram a minha alma e fizeram com que meus pés caminhassem firmes sobre nuvens de algodão. E assim me tornei amante dos textos que embalaram as minhas tardes, que ninaram o meu sono e me despertaram no frescor das manhãs, fazendo nascer em mim, o desejo indelével de ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por ter me concedido forças em minha caminhada.

Ao meu pai, hoje de corpo ausente, mas sempre presente em minha vida. Os seus ensinamentos e o seu exemplo jamais serão esquecidos.

À minha mãe, colaboradora dedicada, seu carinho expresso em ações diminuíram os meus fardos.

Ao meu avô, cuja gargalhada me fez perceber que a vida pode ser mais simples do que aparenta ser.

Aos meus irmãos, cada um ao seu modo são a mão que ampara e colo que acolhe.

Aos meus tios, sobrinhos e primos, o papo bom e a presença amiga muitas vezes aliviaram minhas tensões.

Aos meus amigos, por compreenderem o meu silêncio e a minha distância.

Às minhas filhas, Milena e Gabriela, que muitas vezes me fizeram esquecer minhas obrigações. Obrigada por isto, amo vocês!

Ao meu esposo, que conseguiu a mágica de não perder a paciência na feitura deste trabalho. Sou feliz por tê-lo como companheiro de jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Daniela Franco Carvalho Jacobucci com quem aprendi a organizar ideias e iniciar em minha caminhada de pesquisadora. Seu sorriso e palavras, muitas vezes, amenizaram as minhas tensões, muito obrigada.

Às professoras doutoras Geovanna Ferreira Melo Teixeira e Adriana Pastorello Buim Arena pelas observações valiosas na banca de qualificação.

À minha amiga Angela Maria de Carvalho Guimarães, pelo cuidado e atenção dispensados na revisão do texto.

Aos meus colegas de curso, pelos momentos em que nossos caminhos se cruzaram e juntos dividimos expectativas, sonhos, preocupações e emoções.

A todos os professores que participaram do meu processo de formação, pelo saber partilhado, cujo sabor se dilui nas páginas deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma investigação sobre a autoria e a leitura no discurso do professor-autor de textos na revista Educadores em Ação, uma publicação da Prefeitura Municipal de Uberlândia – MG, no período de julho de 2002 a dezembro de 2009. O desenvolvimento da argumentação da dissertação pautou-se no objetivo geral de investigar as vivências e concepções dos professores-autores de texto na revista Educadores em Ação sobre a autoria e a leitura, e para tanto, foram entrevistados três sujeitos, que responderam a 35 questões voltadas para esta temática. Como desdobramentos da questão central foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar as edições da revista Educadores em Ação e como esta se insere no cenário nacional de publicações seriadas de cunho educacional e científico; identificar os incentivos de autoria e leitura na história de formação docente e; compreender o processo de autoria vivenciado pelos sujeitos investigados em relação à revista Educadores em Ação. Os dados da pesquisa estão contemplados em três capítulos: o primeiro, “Tecendo os fios metodológicos da investigação” que apresenta a opção metodológica pela Análise do Discurso e a pesquisa histórica; o segundo com o título “Autoria e a leitura nas malhas da história e nas páginas impressas” que traz um estudo sobre a autoria e a leitura desde as culturas orais às letradas, com ênfase nas publicações seriadas de cunho educacional e científico e na revista Educadores em Ação; e o terceiro capítulo, “A autoria e a leitura no discurso do professor-autor” que analisa os dizeres dos professores autores de textos neste periódico sobre suas concepções, formação e vivências com a autoria e a leitura. A questão da identidade, subjetividade, contexto, discurso, organização do trabalho pedagógico e formação docente perpassam pela argumentação de cada capítulo, permitindo uma reflexão acerca da importância das publicações periódicas no contexto atual e da revista Educadores em Ação, e da autoria e leitura para os professores entrevistados.

Palavras-chave: autoria, leitura, formação docente, publicações periódicas

ABSTRACT

This work is the result of a research into the teacher speech that published texts in the Educators in Action Journal about authorship and reading, from July 2002 to December 2009. The development of the argument of the thesis was based on the main goal of investigating the experiences and conceptions of three teachers –authors on the authorship and reading through an interview with 35 question related to this theme. The research showed the following specific objectives: to analyze the issues of the journal Educators in Action and how it fits into the national panorama of scientific magazines on educational roles; to identify the influences of authorship and reading in the teacher history and formation; and to understand the authoring process experienced by the teachers investigated in relation to the Educators in Action Journal. The data were covered in three chapters: the first “Weaving the threads of research methodology” which presents the methodological approach for discourse analysis and historical research; the second chapter “Authorship and reading on the history and in the printed pages” that brings a study of authorship and reading from the oral to literate cultures, with emphasis on educational serials publications and Educators in Action Journal; and the third “The teacher speech about authorship and reading” that analyze the teachers conceptions, formation and experience with authoring and reading. The question of identity, subjectivity, context, discourse, pedagogical work organization and teachers formation permeated the arguments of each chapter, allowing for reflection the importance of Educators in Action Journal in the current context and the authorship and reading process for the teachers interviewed.

Keywords: authorship, reading, education journals

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBL - Câmara Brasileira de Leitura

CD – *Compact Disc* ou Disco compacto

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CERLALC - *Centro Regional para el Fomento del Libro em America Latina y Caribe*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

ISSN - *International Standard Serial Number*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SECOM – Secretaria de Comunicação Social

SME - Secretaria Municipal de Educação

SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UFU- Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: TECENDO OS FIOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	18
- Discutindo os fundamentos da pesquisa	21
- Compreendendo as bases epistemológicas da pesquisa histórica	22
- Costurando nexos entre a Análise do Discurso e a Pesquisa Histórica	26
- As entrevistas de roteiro semi-estruturado e as contribuições da Análise do Discurso	30
- Os entrevistados: transitando entre critérios, escolhas e (im)possibilidades	32
CAPÍTULO II: A AUTORIA E A LEITURA NAS MALHAS DA HISTÓRIA E NAS PÁGINAS IMPRESSAS	35
- Autoria e leitura: da oralidade à escrita	36
- O cenário das publicações seriadas e científicas	44
- A revista Educadores em Ação	50
CAPÍTULO III: A AUTORIA E A LEITURA NO DISCURSO DO PROFESSOR-AUTOR	65
- Recordações da leitura	68
- Dedicção à leitura e à autoria	79
- A revista Educadores em Ação	88
- A autoria e a leitura na formação docente	95
- Concepções sobre leitura e produção escrita	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	121

ANEXOS.....	130
ANEXO 1 – Transcrição das entrevistas.....	130
ANEXO 2 – Projeto “Revista do Educador Municipal”	160
ANEXO 3 – Documentos de 1 a 5	173
ANEXO 4 – Histórico da revista Educadores em Ação	185
APÊNDICES.....	188
APÊNDICE 1 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	188
APÊNDICE 2 – Autorização do Comitê de Ética.....	192
APÊNDICE 3 – Imagens da revista Educadores em Ação.....	193

Introdução

O vento é sempre o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha. Somente a árvore seca fica imóvel entre borboletas e pássaros. (Cecília Meireles)

A frase de Cecília Meireles vem ao encontro do sentimento da curiosidade científica. Ao viver e atuar no mundo, nem sempre é possível ficar imóvel em face de tantos acontecimentos. Não há como permanecer inerte ante uma realidade que instiga a busca de respostas. E embora os acontecimentos sejam os mesmos, o que consegue tocar cada ser humano, é ímpar. O olhar para cada acontecimento difere de uma pessoa para outra.

O tema desenvolvido nesta dissertação foi o que me tocou de modo especial. Tema este que partiu de uma vivência, seguida de uma indagação que não me permitiu a indiferença, antes, me lançou para a busca, para a pesquisa. Mas, esta curiosidade não partiu do nada, antes, é resultado de afinidades, de experiências pessoais e profissionais, construídas ao longo da minha existência.

Ao falar sobre esta curiosidade advinda de vivências, não posso olvidar o quanto tenho sido influenciada pela palavra que tenho lido e ouvido em livros, na mídia e pelos dizeres do outro. Discursos que vêm me contagiando e me causando sentimentos diversos, dentre eles, a concordância ou discordância, estando eu sujeita ao poder que possuí, em seu movimento dialético, que é rotativo, translativo e permanente, e que tem me possibilitado escolhas e posicionamentos que acabam por me indicar um dado percurso. E assim venho me fazendo e refazendo com o outro que se confunde comigo mesma, em ações e palavras que nem sempre assisto passivamente, e também por aquilo que acolho e renego, provisoriamente.

Neste sentido, minha curiosidade encontra-se vinculada à minha construção identitária, tendo emergido do relacionamento que venho estabelecendo com o mundo concreto, com as subjetividades de outros que me influenciam, mas que, por outro lado, fizeram emergir minhas próprias subjetividades. Por isso, este trabalho, além de ser motivado por uma curiosidade e afinidade, é também resultado de decisões e ações tomadas ao longo de minha trajetória. Como diz o poeta Ferreira Gullar “Caminhos não há, mas os pés na grama os inventarão”, a minha trajetória profissional se fez caminhando, mediante cada escolha, avanços, recuos e retomadas.

Posso afirmar que antes mesmo de me tornar professora, pedagoga, administradora escolar ou coordenadora da revista Educadores em Ação, me constituí como leitora, desenvolvendo gostos e afinidades por gêneros e estilos de autoria.

Eu não poderia falar desse processo de construção identitária, dessa característica de autora e leitora que carrego em mim, sem me remeter ao meu primeiro dia de estudos em uma escola estadual de periferia. A professora a quem eu e meus colegas chamávamos de “Tia Terezinha” me ensinou alguns exercícios de coordenação motora fina. Logo depois foram me apresentadas as letras, algumas sílabas e também alguns numerais. Lembro-me da cartilha colorida e de textos que nem sempre contavam uma história, mas que traziam frases e sílabas que podiam ser decodificadas.

O meu encontro com a palavra escrita significou alegria incontida. Eu podia satisfazer a minha curiosidade de saber o que estava escrito nas placas, nos livros, na lista de compras, dentre outros. Eu entendi que a palavra podia ser escrita e guardada para ser lida novamente, era a palavra registrada. Com isto, aprendi a amar os livros, pois eles me contavam histórias e alimentavam a minha curiosidade. Assim, iniciei e prossegui no meu percurso de leitora, cada vez mais interessada por novos textos, conseguindo avançar para leituras mais complexas.

Penso que, talvez minha paixão pela leitura e pela poesia tenha sido em parte, resultado da influência de uma mãe leitora. Ainda me lembro de quando ela adentrava a sala recitando poemas. Assim, decorei algumas poesias de ouvir minha mãe declamá-las com voz embargada e olhos rasos de lágrimas. Ela comentava sobre as obras de alguns autores e fazia com que eu sentisse vontade de ler cada uma delas.

Com o passar dos anos, desenvolvi um gosto pela literatura, desenvolvendo uma paixão por alguns autores clássicos, pelos quais continuo a me deixar encantar, assim como por tantos outros escritores e poetas brasileiros, e por teóricos que sabem fazer o uso da palavra escrita ou do discurso para expor seus estudos, pesquisas e a sua posição política, ideológica e também histórica.

Considero pertinente relatar um pouco deste meu percurso de leitora, especialmente por que foi o mesmo que me fez tornar autora de textos infantis e me possibilitou escrever textos para a revista Educadores em Ação e também coordenar este periódico. Além disso, o meu trajeto de autora e leitora me abriu novas possibilidades, inclusive de investigar um pouco sobre esta temática neste trabalho de dissertação.

Posso dizer que, assim como a leitura, a questão da autoria sempre foi latente em mim. Sempre apreciei a produção escrita e a leitura de um bom texto. Esta compreensão me faz

lembrar alguns momentos que marcaram os primeiros passos de minha construção como autora.

Hoje eu avalio que talvez tenha desenvolvido esta maneira de me posicionar perante a leitura e a escrita pela proximidade com que sempre as acolhi. Lembro-me que, na minha infância e juventude, ouvia meus pais contarem “causos” e histórias numa roda grande que eu, meus irmãos, familiares e vizinhos fazíamos em algumas noites. Eu me lembro ainda, de minha mãe fazendo encenações, vestindo-se de bruxa e mexendo uma enorme bacia com um pouco de álcool em combustão. As encenações tornavam tudo muito mágico, ou, a depender do enredo, ainda mais assustador. Tínhamos também livros e revistas à mão, tanto quanto quiséssemos e conseguíssemos ler. Posso afirmar que o meu maior passatempo sempre foi a leitura de textos literários e o exercício da autoria.

Com o tempo dedicado em boa parte à leitura e à escrita, aos quinze anos de idade, já tinha redigido o meu primeiro caderno de poesias. Coloquei nele o nome de “Poemas saudosos de uma vida inteira”, título que hoje me soa como um chiste, mas que para mim, naquele momento de construção, parecia belo e me trazia realização.

Por um longo período de tempo me apartei da escrita, pelos motivos que muitos autores se afastam, pois a escrita precisa estar irremediavelmente ligada ao sentimento de encantamento pelo objeto sobre o qual se escreve. E isto serve não apenas para a escrita poética, mas também para a escrita acadêmica. Assim, voltei a escrever histórias infantis já quando atuava como coordenadora da revista Educadores em Ação.

Apesar de ter escrito dezessete livros infantis, não era reconhecida como escritora. Assim, imprimi uma de minhas obras, presenteei alguns amigos, e continuei a não ser considerada escritora. Decidi então fazer o lançamento de um de meus livros e foi a partir daí que me tornei escritora aos olhos do outro, o que para mim, eu já era há muito tempo.

A atuação em diferentes modalidades de escrita ao longo de minha trajetória como autora foi o que me possibilitou compreender que todas se movem pelo encantamento. Se um tema não me seduz, não consigo me debruçar um pouco mais sobre ele, investigá-lo e contar sobre as minhas descobertas para o outro. Além de ter como objetivo o registro, a escrita é antes de tudo uma doação, pois escrevo para o outro. E, não me é possível atingi-lo se eu mesma não estiver contagiada pelo objeto do meu discurso.

Foi por intermédio da leitura e da escrita que me formei, foi pela habilidade com as palavras que pude exercer algumas tarefas como professora, pedagoga, leitora, autora, escritora e coordenadora da revista Educadores em Ação. Posso afirmar que a autoria e a leitura são temas que tocaram a minha vida de modo especial, tornando-se elementos

primordiais para a minha atuação profissional como coordenadora da revista Educadores em Ação e também como escritora de livros literários infantis. Essa proximidade prazerosa com a autoria e a leitura me trouxe a curiosidade de compreender como estes processos foram vivenciados em outros trajetos, motivando a feitura de um projeto e da pesquisa que resultou neste trabalho de dissertação.

Assim, com base na indagação “Qual é o discurso do professor-autor de texto na revista Educadores em Ação sobre a autoria e a leitura?”, buscarei, mediante a pesquisa, compreender como o professor que atua nesta modalidade de educação escolar percebe e pronuncia sobre a sua história de constituição como autor e leitor.

O objetivo geral, delineado no projeto de pesquisa sobre o qual este trabalho se sustenta, é o de “investigar as vivências e concepções dos professores- autores de texto na revista Educadores em Ação sobre a autoria e a leitura”. São objetivos específicos deste trabalho de dissertação: analisar as edições da revista Educadores em Ação e como esta se insere no cenário nacional de publicações seriadas de cunho educacional e científico; identificar os incentivos de autoria e leitura na história de formação docente e; compreender o processo de autoria vivenciado pelos sujeitos investigados em relação à revista Educadores em Ação.

A opção em pesquisar as concepções de um grupo de docentes que atua na Educação Básica, que são autores de textos na revista Educadores em Ação e também leitores deste periódico, adveio da minha vivência como coordenadora do mesmo. Ao conviver com os professores da Educação Básica em situações de produção escrita, percebi que, em maior escala, há por parte dos docentes grandes dificuldades em produzir um texto científico e me perguntei quais seriam os motivos e quais teriam sido as contribuições de sua formação em suas produções escritas e também quais teriam sido os incentivos e promoção de situações de leitura em sua formação escolar.

A pesquisa com o grupo de autores e leitores da revista Educadores em Ação requereu uma pesquisa sobre este periódico, de modo a contextualizar a temática apresentada ao entender como este periódico se constituiu historicamente. Portanto, o assunto debatido na dissertação se insere no campo das publicações, da educação e também do discurso, os quais se sustentam na história. O periódico Educadores em Ação é uma construção histórica, assim como os dizeres também o são, pois, no momento em que o professor relata sobre os seus percursos de autoria e leitura, ele fala como sujeito histórico e discursivo.

A escolha da revista Educadores em Ação se deve ao fato de sua abrangência a nível municipal, considerando que a mesma atendia quase a totalidade de professores da rede

municipal de ensino, e também das possibilidades de autoria e leitura que este veículo oferece. Assim, é proposta fundamental desta pesquisa compreender aspectos relativos à autoria e leitura do periódico mencionado e de como esses elementos estão irremediavelmente ligados à questão da formação docente. Nesse sentido, compreendo que não há como falar das facilidades ou dificuldades na leitura e produção de texto sem considerar este aspecto, pois além de outros fatores que influenciam na formação do autor e do leitor, é também na trajetória escolar que nos fazemos leitores e autores.

A partir da indagação central dessa pesquisa, outras questões se fazem pertinentes, a saber: Como o professor evidencia suas percepções acerca de suas trajetórias de autoria e leitura? Em que medida, escrever para uma publicação científica tem significado uma contribuição para o crescimento profissional do professor? Qual a importância da leitura e da produção escrita no desenvolvimento de saberes e habilidades docentes? A revista *Educadores em Ação* tem sido um veículo de socialização de saberes dos professores com os seus pares? Como é feita a leitura do periódico pelos professores pesquisados? Como são as práticas de leitura de textos acadêmicos por parte dos mesmos? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos colaboradores da revista na produção de textos acadêmicos?

Por se tratar de uma pesquisa que envolve uma publicação específica, a resposta a outros questionamentos são imprescindíveis para a compreensão da temática, tais como: Como se deu a construção da revista *Educadores em Ação*? Quais são suas principais características e forma de abordagem? Como esta publicação se insere no cenário de publicações nacionais? As respostas a estas últimas indagações objetivam possibilitar uma melhor contextualização do trabalho a ser desenvolvido.

Considerando que a revista *Educadores em Ação* é resultado das formações textuais dos profissionais da educação sendo também a eles destinada, entende-se que além deste periódico ser um veículo para a socialização de saberes e práticas educativas, é também uma oportunidade de leitura e de desenvolvimento na escrita acadêmica. Pesquisar a revista significa investigar uma construção do professor, cujas formações textuais encontram-se intimamente ligadas com a sua formação inicial e também com a construção de sua identidade, que por ser móvel, se faz e refaz constantemente nas relações que estabelece com os outros e com o mundo. Identidade que embora mutável, pode se encontrar cristalizada em alguns aspectos.

Assim sendo, falar dessa construção implica também considerar a inserção social, política, cultural e histórica desse educador. Significa evidenciar sua formação discursiva e a seleção de tema que julga necessário colocar em debate, debruçar um pouco mais sobre ele e

optar em socializá-lo com os seus pares, por meio de um artigo científico ou relato de experiência. Assim sendo, ao discutir o professor como autor e leitor da revista *Educadores em Ação*, torna-se evidente alguns de seus saberes e práticas, expressos por meio do discurso.

A autoria é entendida neste trabalho como uma atividade intencional, que tem como uma de suas funções a comunicação. Ao produzir um texto, o autor possui objetivos ou propósitos, portanto, sua produção é carregada de intencionalidade. A autoria é também um exercício de externar as diversas vozes que convivem dentro de cada um, em discursos que foram internalizados ao longo da sua história de vida; discursos estes que fazem parte da construção identitária do indivíduo e que por isso carregam as marcas da formação acadêmica e cultural e também de uma visão educacional, política e ideológica.

É importante destacar que, neste trabalho, a escrita não é considerada como correspondendo sempre à autoria, pois em determinadas situações é utilizada como mera reprodução, como nos exercícios de copiar, treinar a caligrafia, transcrever ou traduzir. A escrita científica, objeto de estudo desta pesquisa, mesmo se valendo da produção de outros autores para fortalecer a sua argumentação, é um trabalho de autoria, pois avança nas discussões tendo a presença do autor em diálogo com as obras que fundamentam a sua argumentação. Considerando que a discussão sobre a escrita é mais recorrente na literatura educacional, em alguns momentos será utilizado este termo, pois ninguém é autor o tempo todo, mas é a aprendizagem da escrita aliada à bagagem cultural, à leitura de mundo, somadas a outros fatores que possibilitam a autoria.

Este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro, intitulado “Tecendo os fios metodológicos da investigação”, abordo a opção metodológica da pesquisa. No segundo capítulo, com o título “A autoria e a leitura nas malhas da história e nas páginas impressas”, apresento um estudo sobre a autoria e a leitura desde as culturas orais avançando para as letradas, nas quais evidencio o surgimento e o cenário das publicações seriadas de cunho educacional e científico, com ênfase na revista *Educadores em Ação*. E, por fim, no terceiro e último capítulo analiso o discurso dos professores sobre as situações de autoria e leitura vivenciadas por eles e suas concepções sobre a temática, neste capítulo que traz como título: “A autoria e a leitura no discurso do professor-autor”. A seguir, apresento mais detalhadamente, cada um destes capítulos.

No primeiro capítulo abordo a opção metodológica da Pesquisa Histórica e da Análise do Discurso Francesa. Por outro lado, a investigação sobre a história da revista *Educadores em Ação*, evidencia também este caráter histórico, que se mostra latente em todo o trabalho. Ao discutir sobre aspectos gerais da pesquisa e a opção pela pesquisa qualitativa, utilizo as

considerações de autores como Minayo (1993), André (1996), Garnica (1997) e Silva e Menezes (2001). Para compreender as bases epistemológicas da Pesquisa Histórica, são utilizados os autores Chartier (1996), Hall (2006), Löwy (2006) e Scocuglia (2007), Silva (2010) e Ciavatta e Reis (2010). Ao discorrer sobre a relação entre a Análise do Discurso e a Pesquisa Histórica, me atendo às contribuições de Orlandi (1994, 1999, 2005), Fisher (2001), Petri (2006), Fernandes (2008) e Vasconcelos (2010). Ainda neste capítulo são evidenciadas as contribuições da Análise do Discurso para a compreensão das entrevistas de roteiro semi-estruturado. Nesta tarefa, autores como Triviños (1987); Szymanski (2002); Szymanski, Almeida e Prandini (2002); Boni e Quaresma (2005) e; Manzini (2003) contribuem para a elucidação da temática.

No segundo capítulo, a autoria e da leitura são debatidas à luz da história, fundamentando em estudos como o de Freire (1989), Chartier (1995, 1999a, 1999b), Bakhtin (1997), Manguel (1997), Lévy (1998), Ong (1998), Farias (1999), Franco (1999), Higounet (2003), Santos (2003), Lacerda Júnior (2003), Nosella (2004), Galvão e Batista (2006), Koch e Elias (2009) e Mota (2010). Neste capítulo, a autoria e a leitura são evidenciadas desde as culturas orais, avançando para a invenção da escrita, da imprensa e da escola, num processo que cada vez mais requereu novas estruturas na leitura, produção e publicações de textos. A dimensão histórica da autoria e da leitura permite compreender a influência da escrita no desenvolvimento da humanidade, nas mudanças sócio-culturais e no modo do homem agir e se relacionar com e no mundo. São também abordadas as modificações na autoria e na leitura, advindas da invenção da escrita. Com base nesta contextualização, discuto sobre o surgimento das publicações seriadas e científicas e os motivos que impulsionaram o seu crescimento no país. Por fim, apresento a revista *Educadores em Ação*, veículo no qual os sujeitos pesquisados tiveram seus textos publicados. No debate sobre as publicações seriadas são utilizados autores como Catani (1996); Gargantini (1997); Cunha (1997); Vaz (1998); Stumpf (1998); Frade (1999); Lüdke (2001a, 2001b) e Lüdke e Cruz (2005); Antonio (2008); Brufem, Silva e Fabian (2007); Targino e Garcia (2008); Shigunov Neto e Maciel (2009). O mesmo também se fundamenta em dados constantes no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia – IBICT e nas edições da Revista *Educadores em Ação*.

No terceiro e último capítulo, apresento a análise de entrevistas realizadas com três professores, autores de textos na revista *Educadores em Ação*, cujos trajetos e percepções sobre a autoria e leitura serão apresentados e discutidos, com base no reconhecimento da historicidade dos dizeres. Para aprofundar o debate, são utilizados os estudos de Borges

(1987), Souza (1993), Soares (1995), Santaella (1996), Abramovich (1997), Bakhtin (1997), Cagliari (1988), Freire e Faundez (1998), Kramer (1998, 1999), Lajolo (2000), Vilela e Koch (2001), Petroianu (2002), Buranello (2003), Andrade (2004), Nosella (2004), Kleiman (2005), Hall (2006), Costa (2008), Joanilho e Joanilho (2008), Koch (2008), Mustifaga e Goettms, (2008), Simon (2008), Brasil (2009) e Chaffe (2009).

Por fim, nas considerações finais, abordo as minhas percepções sobre a temática pesquisada, tendo como fundamento todo o trajeto percorrido na pesquisa, destacando pontos principais de cada capítulo e de como os mesmos encontram-se relacionados e contribuem para repensar as práticas voltadas para a autoria e a leitura.

Capítulo I

Tecendo os fios metodológicos da investigação

Há que se vicejar como fazem as florestas. Unir-se em copas para aniversariar com sombra o esforço das raízes suportando tronco, galho, fruto e flor, que tudo abraçam desinteressadamente. Como as árvores há que se receber a gota do orvalho sem se molhar, preservando o extrato da noite (Bartolomeu Campos de Queirós).

A inspiração do poeta, além da sensação de enlevo que traz ao leitor no seu encontro com a beleza das palavras, quando estas “namoram” e assim formam uma sintonia quase musical, permite também entender que fazer pesquisa é realizar um esforço das raízes, que ao se encontrarem enraizadas ou fundamentadas no solo fértil das teorias, do seu tronco saem galhos que se transbordam em folhas, flores e frutos, que se sustentam com a força da seiva, que percorre toda a árvore, ou seja, que perpassa por todo o trabalho, num fio condutor que dá sentido à tessitura das palavras.

Desse modo, há que se compreender que sem raízes firmes, fundamentadas em teorias e pautadas em instrumentos metodológicos adequados, não há planta que consiga se manter em pé, não há pesquisa que se consolide como um trabalho científico.

Assim, ao discutir as metodologias da pesquisa, buscarei justificar a escolha da abordagem histórica e da Análise de Discurso para compreender como os professores que publicaram textos na revista Educadores em Ação pronunciam sobre suas histórias de autoria e leitura, reconhecendo que estes elementos encontram-se diretamente relacionados com a sua formação.

Ao buscar compreender o que é a revista Educadores em Ação, e os professores autores e leitores deste periódico, assim como estes dois fatores se interrelacionam, muitas de minhas “certezas” passaram pelo crivo da desconfiança, da indagação, num movimento que me possibilitou a transformação, ao deparar com novos dados e novas vivências. Isto me permitiu entender que ser pesquisador é reconhecer que todo o ser humano é um sujeito singular, dotado de discursos internalizados, de parcialidades, de uma identidade móvel, de intencionalidades e também de subjetividades.

Nesse sentido, é possível questionar: o que são “certezas” para um pesquisador num mundo em constante transformação? Talvez, apenas convicções provisórias, que podem sofrer modificações e acréscimos face ao movimento transformacional vivenciado no mundo e também às novas descobertas que a pesquisa possibilita.

Dadas minhas subjetividades, identidade e maneira de perceber o mundo e a educação, também compreendo a impossibilidade da neutralidade no curso desta pesquisa, que é de abordagem qualitativa. Sobre esta questão Garnica (1997, p.111) destaca:

[...] O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa – forma de descortinar o mundo-, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecimento e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas.

Por reconhecer o aspecto da não neutralidade, parto da compreensão que o pesquisador possui uma visão de mundo, ideologias e concepções, muitas delas cristalizadas pela força ou influência dos discursos acolhidos ao longo de sua história de vida e formação. Tal influência se torna ainda mais convincente quando aceita ou difundida majoritariamente por intelectuais da área, o que pode influenciar, inclusive, na mudança de posicionamentos.

Este pensamento me fez questionar: Até que ponto tenho abdicado de minhas concepções ou saberes somente pelo fato de não estarem em voga? Qual o critério de definição do que é ou não essencial? Como colocar em dúvida minhas “certezas”, já que a pesquisa parte de uma incerteza, de uma indagação? Não seriam minhas concepções altamente influenciadas pelo discurso a que fui submetida em meu processo de formação? Não sou porventura um ser que se metamorfoseia constantemente na relação que estabeleço comigo mesma, com os outros e com o mundo? Em meu processo de mudança, como elementos novos e velhos se interrelacionam, convivem e se modificam? É possível dimensionar o poderio da “verdade” sobre mim, impedindo que eu enxergue o objeto com todos os seus constituintes e sob diversas perspectivas, significados e sentidos? Até que ponto permitirei que crenças e princípios se desmantelem no curso da pesquisa? Em que medida a descrição do objeto está intimamente relacionada com a minha formação histórica e identidade?

Tais questionamentos demonstram a complexidade do ato de pesquisar, que é antes de

tudo, uma atividade intencional, racional e que, portanto, deve se pautar em objetivos bem delineados, com vistas a desvelar uma pequena parte da realidade, ou seja, um recorte que deve ser compreendido e revelado em sua completude. Esta compreensão foi possível a partir dos dados coletados, num trabalho que transitou entre a coleta de dados, a leitura e compreensão dos mesmos, buscando a sua relação com a fundamentação teórica.

Esta tarefa de pesquisar, por ser inerente à racionalidade humana, está intimamente relacionada com o ato de pensar, contribuindo para elucidar um fragmento da realidade, que, por sua vez, é composta por teorias, saberes, pensamentos, maneiras de compreender o mundo, os quais são evidenciados pelo discurso.

Nesse sentido, há que se considerar a existência de uma relação estreita entre conhecimento e discurso, pois um depende do outro para se fortalecer. Historicamente, o conhecimento tem sido expresso pelo discurso, que exerce poder, tornando-se mais ou menos aceito, mais ou menos difundido, influenciando a maneira de pensar do ser humano. Desse modo, o discurso e o conhecimento se relacionam de maneira estreita com os condicionantes políticos, sociais, históricos, econômicos e culturais. E assim, cada um constrói o seu repertório, suas subjetividades e os sentidos ou interpretações para as diversas situações do viver, numa dinâmica que vem reforçar a riqueza e a complexidade das pesquisas na área de ciências humanas, pois permite uma multiplicidade de visões e interpretações da realidade.

Foi a busca das histórias de autoria e leitura dos professores autores de textos na revista *Educadores em Ação* que motivou esta pesquisa, na qual procuro conhecer e compreender o discurso docente, reconhecendo a historicidade dos dizeres, a influência do contexto, da formação escolar e as exigências da cultura letrada na construção de um texto científico.

Compreendo que, conhecer os dizeres dos professores sobre os seus percursos de autoria e leitura e também o periódico “*Educadores em Ação*”, é uma oportunidade de observar como os sujeitos pesquisados atribuem significados à questão da autoria e da leitura. É ter resposta para algumas indagações, mas que poderá gerar novas indagações, ao tentar desvelar uma questão que por ser educacional é também humana e, por isso, é também complexa, baseada na experiência, na consciência, que por sua vez, é dotada de intencionalidades, de discursos, de subjetividades.

Discutindo os fundamentos da pesquisa

No decorrer da investigação, atentei às considerações de Minayo (1993, p.23), de que a pesquisa consiste em uma

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. [...] como uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. [...] uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Neste esforço de compreender um fragmento da realidade motivada por uma curiosidade científica, estabeleço um diálogo entre a teoria e os dados, primando pelo rigor e pautando em critérios, tendo sempre em vista o problema delineado no projeto de pesquisa.

A investigação proposta será quanto à natureza, uma pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”, envolvendo verdades e interesses locais (SILVA; MENEZES, 2001, p.20). A revista Educadores em Ação consiste em uma publicação da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - MG, sendo elaborada e construída por autores que atuam na mesma e destinada a um público específico. A análise dos dados levantados será dirigida à questão específica da autoria e leitura com vistas à ampliação do debate, o que vem caracterizar a natureza de uma pesquisa aplicada.

A investigação apresenta alguns dados quantificáveis, concernentes à quantidade de edições, relatos e artigos publicados, de autores, dentre outros. Tais dados são importantes no sentido de contribuir para a compreensão das dimensões, abrangência e envolvimento da revista Educadores em Ação. Contudo, em virtude da pesquisa trabalhar, essencialmente, com dados não mensurados numericamente, como apresentação dos aspectos históricos da revista e análise de entrevistas, o ponto de vista do problema é de abordagem qualitativa. Neste tipo de abordagem

[...]o termo *pesquisa* ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis, generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa “compreensão”, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa (GARNICA, 1997, p.111).

Na pesquisa qualitativa, a relação do pesquisador com o objeto a ser investigado não é distante, pois, o pesquisador conhece o espaço e vive o tempo vivido pelos investigados, o que permite interação e conhecimento acerca das subjetividades dos sujeitos. Devido ao seu caráter qualitativo, a pesquisa terá como características: a subjetividade, conhecimento de realidades múltiplas, descobertas e interpretações.

Ao discutir sobre a importância da pesquisa, André (1996) evidencia que, numa abordagem qualitativa a pesquisa se torna rica ao possibilitar novas interpretações, contribuindo para a formação de leitores críticos da própria prática.

A pesquisa proposta neste trabalho envolve a análise e interpretação de fontes orais mediante entrevista de três professores leitores e autores de textos na revista Educadores em Ação e também a análise de fontes escritas, como as edições do periódico mencionado e documentos relativos ao mesmo. Na análise são priorizados aspectos históricos, memórias, visões e concepções, o que vem reafirmar o enfoque na abordagem qualitativa.

Considerando a dimensão histórica presente nos discursos e as fontes escritas, apresento a seguir, as bases epistemológicas do historicismo, uma das correntes da teoria do conhecimento social, sobre a qual esta pesquisa se sustenta. As discussões sobre história do tempo presente, discutidas por Scocuglia (2007) e Chartier (1996) também são evidenciadas, pois fornecem subsídios que sustentam a opção metodológica.

Compreendendo as bases epistemológicas da pesquisa histórica

Como ser histórico, cada ser humano se constrói, permanentemente nas relações que estabelece com o mundo, com seus discursos e em face de uma formação. Ao viver, o homem constrói sua identidade que, segundo Hall (2006, p.13) é “definida historicamente”. A história está presente nos dizeres, nos saberes e práticas, nas produções que se situam num dado contexto, enfim, em toda e qualquer construção humana.

Ciavatta e Reis (2010, p.7), falam desta construção, ao destacarem que

Pensar no espaço é estar atento ao tempo e ao lugar em que transcorrem as estações do ano, o giro das estrelas, os grandes e pequenos feitos que constituem as diversas formas de viver e de produzir a vida. Uns são percebidos no tempo e no espaço cósmicos, outros no mundo terrestre. Mas todos se constituem as referências da memória e da história onde retiramos nossa identidade e nossos projetos futuros.

Ao investigar sobre os percursos de autoria e leitura de autores de textos na revista *Educadores em Ação*, foi possível conhecer suas histórias de vida e formação, vivências, experiências e concepções envolvendo situações de autoria e leitura, num exercício que envolve linguagem e memória. A história também se faz presente na fundamentação teórica, que traz uma retrospectiva sobre as culturas orais e letradas, destacando a formação docente, as dimensões das publicações seriadas e da revista *Educadores em Ação*. Tal estudo se deu por meio de revisão bibliográfica e análise documental.

Compreender um recorte da realidade a partir da história possibilita entender as causas de alguns problemas e não somente os seus efeitos ou consequências. Segundo Ciavatta e Reis (2010, p.8)

Na pesquisa educacional, no estudo dos fenômenos ligados ao trabalho e à educação, no mais das vezes, a história tem sido desconhecida como exigência analítica. Corre-se, assim, o risco de manter a análise dos fenômenos abstraídos de sua complexa totalidade social.

Em seu livro, intitulado “Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista”, Löwy trata as pesquisas históricas como pertencentes a uma corrente ou concepção de ciência social, denominada historicismo. Este autor compreende o historicismo como uma das correntes mais importantes na teoria do conhecimento social. Assim, parte de três hipóteses fundamentais:

1. qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, através da história, em relação ao processo histórico;
2. existe uma diferença fundamental entre os fatos históricos ou sociais e os fatos naturais. [...]
3. não só o objeto da pesquisa é histórico, está imergido no fluxo da história, como também o sujeito da pesquisa, o investigador, o pesquisador, está ele próprio, imerso no curso da história, no processo histórico (LÖWY, 2008, p.76).

Nesse sentido, tudo o que acontece no mundo, tudo o que se produz em qualquer situação, se faz em um contexto histórico, com suas ideologias, visões, percepções, crenças, discursos e relações de poder. Outrossim, toda a produção e construção humana, assim como os próprios sujeitos da pesquisa, investigador e investigados, são sujeitos históricos, que compreendem o mundo a partir de um ponto de vista em consonância com a sua construção identitária. Assim sendo,

[...] ninguém está fora do rio da história, olhando para ele de suas margens. Todo o observador está imerso no curso da história, nadando ou navegando em um barco neste curso tempestuoso da história, ninguém está fora (LÖWY, 2008, p.76).

Todo ser humano está imerso na história. E quando se fala de história, muitos são os que a entendem como um passado distante. Contudo, neste trabalho, a história é compreendida a partir do tempo presente, para depois regressar ao passado. Assim, ao investigar os percursos de autoria e leitura dos professores da Educação Básica, nas entrevistas, direcionei os questionamentos de modo que os sujeitos pesquisados discorressem sobre essa construção do presente buscando compreendê-la mediante uma regressão ao passado, partindo também do entendimento de que as identidades, visões, posturas, gostos, se desenvolveram ou foram construídos no curso da história, mediante relações sociais.

Com base nesta compreensão, além dos dados, como idade, atuação, nível de escolaridade, tipo de produção textual publicada na revista Educadores em Ação, aos entrevistados foi questionado: “Quanto tempo você dispensa semanalmente para a leitura e quais são os gêneros textuais de sua preferência?”; “Quem melhor incentivou você na prática da leitura? Como ele fazia isto?”; “Na sua casa havia livros? Como você tinha acesso à eles?”, “Qual é a sua principal lembrança do contato com os livros?”; “Quais são suas recordações sobre situações de leitura?”; “Quais são as leituras de sua preferência?”; “Quanto tempo você se dedica à leitura?”; “Quanto tempo você se dedica à leitura de textos acadêmicos?”; “Quanto tempo você se dedica à leitura de periódicos educacionais?”; “Você se lembra de como teve contato com a revista Educadores em Ação?”; “Quanto tempo você se dedicava à leitura da revista Educadores em Ação?”; “Quais são os periódicos você conhece ou lê similares à revista Educadores em Ação?”; “Você se recorda se na instituição em que você atua, havia um espaço para leitura ou discussão de textos da revista Educadores em Ação?”; “Como você avalia a contribuição deste periódico na socialização de saberes e práticas educativas entre os professores?”; “O que a escrita tem representado para você ao longo de sua trajetória? Como você percebe, sente ou acolhe a produção escrita?”; “O que a motivou a produzir um texto para a revista?”; “Conte como se deu este processo de construção”; “Como você geralmente produz os seus textos? (você faz roteiro, esboço?)”; “A revista é uma oportunidade para exercitar a escrita acadêmica? Comente um pouco sobre isto”; “Como as leituras dos textos acadêmicos e literários incentivaram a produção escrita?”; “A seu ver, a produção de um texto científico contribuiu com você em quais aspectos?”; “Como eram as

atividades de escrita da escola que você frequentou? O que predominava?"; "Como você percebe os incentivos para a produção escrita na Escola Básica? E na graduação ou pós-graduação?"; "Como você via a necessidade da leitura dos textos acadêmicos na graduação para a sua própria formação?"; "Durante a graduação você teve a oportunidade de produzir textos e encaminhá-los para eventos científicos? Eles se relacionavam à alguma inquietação sua?"; "Na graduação, você ampliava o seu universo de leitura para outros gêneros?Quais?"; "Conte sobre suas vivências com a escrita, destacando facilidades e dificuldades"; "Você acha que um professor torna-se melhor porque escreve bem ou lê bastante?".

Para evidenciar suas percepções sobre sua constituição como autor e leitor, os professores se valeram da memória e do discurso, em entrevistas gravadas. As vivências, percepções e concepções expressas resultam da relação entre passado e presente, sob a qual a investigação se sustenta. Cada um é no presente o que constituiu mediante vivências e experiências que se deram no passado. Este esforço em conhecer o passado pelo presente é evidenciado por Silva (2010, p.37) que entende "o passado não como passado morto, mas como ponto de partida para compreender aspectos do presente que permanecem obscuros".

Uma das frases do escritor e poeta Mário Quintana (2006, p.174) diz: "O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente". Esta frase acaba por tratar da indissociabilidade entre passado e presente, que é destacada pelo pesquisador Scocuglia (2007, p.28) quando este afirma:

[...] se aceitarmos a inseparabilidade do presente e do passado e se entendermos que todo historiador pesquisa o passado a partir do seu tempo (que é o presente) e do seu espaço social (hoje), poderemos aceitar que história (da educação) do tempo presente modifica a história (da educação) do tempo passado! E, portanto, a história da educação do tempo presente é determinante das descobertas da história da educação do passado vivo.

Este mesmo autor torna evidente a impossibilidade de reconstruir a história de uma prática social, como é a educação, sem considerar as fontes oriundas dos sujeitos desta prática. Assim, com base nesta concepção, é que esta pesquisa propõe, conhecer os percursos de autoria dos professores da Educação Básica por meio de fontes orais destes sujeitos.

A proposta de pesquisar o presente como um modo de conhecer o passado é de suma importância, pois conforme Scocuglia (2007, p.28), "as histórias da educação do tempo presente reconstroem as histórias da educação do passado sendo, portanto, fundamentais para a história e historiografia da educação – do passado, do presente e da projeção do futuro".

Esta proposta, de pesquisar o tempo presente, para a partir dele, regressar a outras reconstruções históricas, possibilita compreender o momento atual em que cada um vive. Nesse sentido,

Podemos admitir, assim, que se a história do tempo presente reconstrói a história (tradicionalmente pensada como “do passado”) e nos atira e instiga em direções fecundas, inclusive no sentido de repensarmos nossos conceitos de história, no campo da pesquisa histórica da educação, o tempo presente nos permite buscar o que os outros períodos impedem: os sujeitos que fizeram essa história cujas tramas só existem concreta e completamente no seu dia-a-dia, viva e com seus sujeitos vivos (SCOCUGLIA, 2007, p.30).

Assim, ao investigar a questão da autoria e leitura com sujeitos vivos, que se pronunciam sobre o seu presente fazendo referência a um passado próximo, as fontes orais foram privilegiadas, partindo da premissa que “cada grupo têm direitos sobre sua história e sua verdade” (Idem, 2007, p.31).

Chartier (1996, p.215) destaca que a pesquisa histórica do tempo presente “não é a busca desesperada de almas mortas, mas o encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhes narra as vidas”.

Entrevistar professores da Educação Básica, ouvir suas narrativas sobre a sua constituição como autor e leitor, foi uma oportunidade de conhecer suas subjetividades, tendo o docente como foco, principal ator social e histórico da investigação.

Costurando nexos entre a Análise do Discurso e a Pesquisa Histórica

A Análise de Discurso, como o próprio nome apresenta, tem como objeto de estudo o discurso que “etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (ORLANDI, 1999, p.15). Nesse sentido, a Análise de Discurso estuda a palavra em movimento, ou seja, o homem falando, a linguagem em funcionamento.

Esta autora destaca que “[...] o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique” (ORLANDI, 1994, p.52).

Os estudos sobre esta relação entre a linguagem e o seu contexto ou a sua exterioridade tomaram forma nos anos 60 do século XX, na chamada Escola Francesa da

Análise de Discurso¹, fundada por Michel Pêcheux, a qual tem sido amplamente estudada no Brasil. Petri (2006), inclusive destaca que o que mais lhe seduz “é pensar que uma teoria tão recente, produzida na França, no seio da filosofia, que teve tão breve presença do seu fundador, alcança a comunidade brasileira em tão larga escala” (PETRI, 2006, p.8).

Orlandi (2005a, p.1) considera que

[...] poderíamos, a rigor, falar em análise de discurso germânica, americana, inglesa, italiana, brasileira, francesa, etc, se pensamos essa disciplina desenvolvida em diferentes regiões do mundo com suas diferentes tradições de estudos e pesquisas sobre o discurso. Nesse sentido, o que entra em conta é que a história da ciência não é linear e não se produz sustentada só no eixo do tempo.

Embora existam muitos estudos e pesquisas sobre o discurso dentro da teoria da Análise de Discurso Francesa, esta filiação possui forte representação no Brasil, as quais se constituem com certas especificidades, a isto Orlandi (2005a) chama de Análise de Discurso Brasileira.

Mesmo tendo ciência que no Brasil já existe uma maneira peculiar de filiação à Análise de Discurso francesa, me ateei a esta nomenclatura, tomando como contribuições para a compreensão do tema pesquisado o pensamento de Pêcheux e também as releituras de sua teoria por pesquisadores brasileiros.

No ano de 1996, Pêcheux estabeleceu uma interlocução com Michel Plon e Paul Henry fundamental para a formulação da Análise de Discurso Francesa. Assim,

Partindo das referências de G. Canguilhem e L. Althusser, Pêcheux reflete sobre a história da epistemologia e a filosofia do conhecimento empírico. Seu objetivo é transformar a prática das Ciências Sociais. Focalizando o sentido, que o ponto nodal no qual a Linguística intersecta a Filosofia e as Ciências Sociais, Pêcheux reorganiza esse campo do conhecimento (ORLANDI, 2005b, p.10).

Com base nesta intersecção entre a Linguística, a Filosofia e as Ciências Sociais, Pêcheux teoriza sobre o discurso, ponderando sobre como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Neste sentido, interroga a Linguística a

¹ Além da Análise de Discurso Francesa, há também outras vertentes. Contudo, neste trabalho, me ateei à Análise do Discurso Francesa, por ser esta a vertente com a qual me familiarizei nos estudos no curso de mestrado em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia e que também fundamentou o meu trabalho de conclusão de um curso de especialização. Enfim, a Análise de Discurso Francesa integra os saberes adquiridos em minha trajetória acadêmica, tendo muito a contribuir na compreensão dos dizeres docentes.

partir da historicidade até então excluída por esta área do conhecimento e propõe uma Análise de Discurso que trabalhe as relações entre sujeito, língua e história.

Orlandi (2005b) destaca que Pêcheux define discurso como sendo “efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto” (ORLANDI, 2005b, p.11). Nesse sentido, há uma crítica deste teórico à evidência do sentido, pois, para ele, a compreensão de um discurso dependerá dos efeitos de sentido para os interlocutores.

Esta mesma autora pondera que os dizeres possuem história e os sentidos não se esgotam no imediato. Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores (ORLANDI, 1999). Neste sentido,

Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam (FERNANDES, 2008, p.15).

Por isso, é importante considerar a relação direta que o efeito de sentido possui com a historicidade do sujeito, sua ideologia materializada no discurso e sua memória discursiva. Sobre a maneira como Pêcheux percebe a memória discursiva, Orlandi (2005b) destaca que

Pêcheux não separa categoricamente estrutura e acontecimento, relacionando a linguagem a sua exterioridade, ou seja, o interdiscurso. Ele define este como memória discursiva, o já-dito que torna possível todo o dizer. De acordo com este conceito, as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente (p.11).

Ao oportunizar que os professores da Educação Básica falem sobre os seus percursos de autoria e leitura, mesmo quando este falarem sobre si, suas representações estarão irremediavelmente ligadas ao outro, pois cada um se constitui permanentemente na coletividade, tendo historicamente incorporado e acolhido diversos discursos que fazem parte do seu repertório e da sua maneira de pronunciar sobre o mundo. Para se compreender esta questão da produção de sentido na Análise do Discurso, a noção de formação discursiva se apresenta como fundamental.

Para Vasconcelos (2010, p.4-5)

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada – determina o que pode e o que deve ser dito. O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro, a palavra é sempre parte de um discurso e todo

discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.

Fisher (2001) destaca que as formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um campo ou espaço discursivo, pois estão sempre relacionadas a um campo do saber. Por isso, é possível falar em discurso político, publicitário, feminista, pedagógico, dentre outros. Estas formações discursivas não são fechadas, pois se situam em outros campos do saber.

Nesta pesquisa, por ter o discurso do professor como fonte de coleta de dados, o discurso se apresentará predominantemente pedagógico, inclusive pelo fato de tratar de questões voltadas para a formação docente, autoria e leitura.

Por outro lado, o fato de saber que seus dizeres serão analisados em um trabalho de dissertação, isto poderá influenciar nos dizeres dos docentes que, ao serem entrevistados como professores, autores e leitores, certamente falarão de um lugar social. Este lugar é exemplificado por Vasconcelos (2010, p.4) que afirma: “se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam do modo diferente do que se falasse do lugar de aluno”.

Para este mesmo autor,

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também lugar do possível (VASCONCELOS, 2010, p.6).

Ao explicar o que significa esta condição de incompletude da linguagem, este autor acrescenta que

No processo de incompletude significa que trabalhamos continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, nem liberdade em ato. Sujeitos, ao mesmo tempo, à língua e a história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem (Idem, 2010, p.6).

Reconhecendo esta incompletude dos sujeitos, buscarei compreender os dizeres docentes, tendo como base os conceitos básicos da Análise do discurso: sentido, enunciação, ideologia, condições de produção que envolve o discurso e sujeito discursivo.

O sentido é entendido, nesta perspectiva, como efeito de sentido entre sujeitos em enunciação. A enunciação corresponde “posição ideológica no ato de enunciar e que integra a enunciação, lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento do ato de dizer” (FERNANDES, 2008, p.20-21). A ideologia diz respeito a uma concepção de mundo dos sujeitos pesquisados, os quais pertencem a um grupo social em uma

circunstância histórica. As condições de produção referem-se a “aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do discurso” (Idem, 2008 p.21). O sujeito discursivo, que são os professores da Educação Básica, é compreendido na perspectiva da Análise do Discurso, como um sujeito polifônico, constituído por uma heterogeneidade de discursos.

Estes conceitos, que se encontram inter-relacionados, serão utilizados na análise das entrevistas e compreensão dos dizeres docentes. Neste sentido, Petri (2006) pondera que a Análise do Discurso foi pensada como “disciplina da interpretação”, assim sendo, ela contribuirá efetivamente para a construção de sentidos sobre o discurso dos professores da Educação Básica sobre os seus percursos de autoria e leitura.

As entrevistas de roteiro semi-estruturado e as contribuições da Análise do Discurso

Considerando a proposta de investigar um grupo específico: autores e leitores da revista Educadores em Ação, cujas práticas ou percursos de autoria e leitura esta pesquisa propõe conhecer, serão utilizadas entrevistas de roteiro semi-estruturado, com perguntas abertas e fechadas, sobre as quais o sujeito investigado terá a possibilidade de discorrer. Para tal, foram seguidas as orientações:

O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais pra elucidar as questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

Nesse sentido, as entrevistas de roteiro semi-estruturado possuem a vantagem de não necessitar de devolução de questionários e de obter respostas abrangentes e espontâneas sobre o assunto pesquisado, além de possibilitar uma maior abertura e proximidade do entrevistador com o entrevistado.

Szymanski (2002) considera a entrevista como um encontro interpessoal, em que são evidenciadas: sistema de crenças e valores perpassados por sentimentos e emoções, subjetividades, relações de poder, interações, e busca de significados que podem ser construídos na interação. Contudo, apesar de se valer de critérios, é importante ter ciência que

na entrevista podem ocorrer problemas como ocultamento e distorções por parte dos entrevistados.

Na entrevista, entrevistado e entrevistador assumem a postura de protagonistas, sendo que ambos possuem expectativas. O entrevistador anseia que o entrevistado esteja disposto a dar as informações desejadas; e o entrevistado, participar de uma atividade que lhe dê oportunidade de falar e ser ouvido. No entanto, sentimentos de que está sendo avaliado, invadido, ameaçado ou aborrecido podem surgir. Para que isto não ocorresse, estive atenta à minha postura de entrevistadora, cuidando para que comportamentos verbais ou não verbais possam representar ameaça ou “ajuda” ao entrevistado.

No formato de entrevista escolhido, o roteiro pode ser aberto, o que facilitou o andamento das entrevistas, pois oportunizou clarificar questões que pareceram obscuras para o entrevistado. A entrevista de roteiro semi-estruturado possui como característica dispor de questionamentos básicos que resultariam em novos questionamentos, a partir da resposta dos sujeitos pesquisados, favorecendo assim, “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Esta dinâmica, mantém a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Nas entrevistas (anexo1), houve atenção às considerações de Manzini (2003) que aponta alguns cuidados que o pesquisador deve observar ao formular as questões para o entrevistado, relativos à linguagem, à forma das perguntas e à sequência das mesmas nos roteiros. Para este autor, o “pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro” (Idem, 2003, p.3).

Tendo como base estas considerações, a entrevista foi cuidadosamente planejada, desde a elaboração das questões, passando pelo contato inicial e condução da mesma. O contato inicial, foi realizado de acordo com as recomendações de Szymanski (2002), em um momento de apresentação mútua, esclarecendo a finalidade da pesquisa e possíveis dúvidas, num clima cordial. Na medida em que o entrevistado respondia as perguntas, cuidei em demonstrar gradativamente compreensão, reformulando a mesma questão de uma maneira diferente de modo a facilitar o entendimento.

Szymanski, Almeida e Prandini (2002), alertam para a necessidade da “vigilância crítica” e o emprego de “técnicas de ruptura” para a superação da “ilusão de transparência. Desse modo, o rigor, a validade e a fidedignidade são mantidos ao se realizar inferências,

reconhecendo que a análise e a coleta de dados envolve subjetividades; considerar este aspecto também significa cuidado com o rigor.

A transcrição da entrevista envolveu uma primeira versão escrita do depoimento do entrevistador, sendo que, numa segunda versão foram feitas correções ortográficas e de sintaxe, resultando no texto de referência. Realizar a transcrição foi um momento de reviver, refletir e analisar. Feita esta tarefa, os dados foram categorizados, ou seja, agrupados por proximidades.

Os entrevistados: transitando entre critérios, escolhas e (im)possibilidades

No desenvolvimento da pesquisa, me detive às orientações de Boni e Quaresma (2005, p.76), que alertam:

Para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação investigada. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade para colaborar.

Considerando que a entrevista foi realizada com professores que atuam na Educação Básica que publicaram textos na Educadores em Ação, todos tiveram contato com a coordenação da revista, para apresentar seus textos, tomar conhecimento dos pareceres e efetuar os devidos ajustes para a publicação.

Assim, tendo como base o conhecimento desses entrevistados, foi procedida a escolha de três que são autores de artigos científicos ou relatos de experiência publicados na revista Educadores em Ação, partindo da premissa que estes autores são também leitores do periódico, atuando especificamente como leitores e críticos de seus textos. Os mesmos foram investigados quanto aos seus percursos de autoria e leitura e em que medida estes fatores se relacionam entre si.

O primeiro critério para a escolha dos entrevistados foi a formação, com enfoque para entrevista de autores com graduação, com pós-graduação *latu sensu* e com pós-graduação *strictu sensu*. O segundo critério foi a atuação dos entrevistados, estando atenta em selecionar quem atua em diferentes modalidades. O terceiro critério adotado foi o de selecionar tanto autores que redigiram textos em grupos, quanto os que fizeram a produção

escrita do artigo ou relato de experiência sozinhos. Como último critério, foi a atuação dos sujeitos, cuidando para ter autores que atuam tanto na zona urbana quanto na zona rural.

Os critérios aqui apresentados foram escolhidos no sentido de obter um grupo plural, possibilitando emergir maneiras diferentes de perceber a questão da autoria e leitura de textos acadêmicos.

Para iniciar a seleção, fiz um levantamento dos autores de todas as edições da revista, numa tabela constando todos os critérios mencionados. Neste momento, elegi como critério escolher autores de edições diferentes, pois, compreendo que as motivações de quem escreveu numa revista com alguns anos de existência, já com ISSN, são diferentes de quem produziu texto para as duas primeiras edições, em que a publicação ainda não era indexada nem tinha a certeza de continuidade.

Com todos os títulos dos textos, seus autores, escola em que atuam, formação, área de atuação, edição em que teve a sua obra publicada e observações organizados em uma tabela, pude cruzar os dados e pude perceber a impossibilidade de seguir à risca os critérios escolhidos.

Em relação ao primeiro critério, pude constatar que entre 89 autores, que publicaram seus textos na Educadores em Ação, apenas dois possuem escolaridade até a graduação. Ao cruzar este critério com os demais, inclusive o de selecionar autores de edições diversas, que atuassem em modalidades diferentes e com produções coletivas ou individuais, muitos não se adequaram a esses critérios e não puderam ser considerados para a amostra.

Ao fazer este levantamento dos possíveis entrevistados da revista, pude constatar também que não constava a formação de alguns autores, especialmente nas primeiras publicações, quando ainda não havia uma padronização dos dados dos autores. Assim, os autores com dados incompletos não foram considerados.

Comecei então uma seleção, agrupando as edições, para em cada um desses grupos selecionar um autor. Nesta seleção foram considerados os critérios adotados, dentro das possibilidades, pois havia uma representação pequena de professores graduados e que atuam na educação infantil.

A primeira listagem constou de trinta e dois possíveis sujeitos a serem pesquisados. E, com os critérios, restaram seis. Passei então a uma busca por estes autores, e pude constatar que muitos haviam mudado de escola, outros não pude encontrar pois deixaram de atuar na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, o que de certa forma dificultou o contato com os mesmos. Nestes casos, houve uma substituição estando eu atenta aos critérios estabelecidos. Dos nomes selecionados, foram entrevistados três sujeitos.

As entrevistas, que aconteceram entre maio e agosto de 2011, foram então agendadas em local indicado pelos entrevistados, tendo como principais opções o local de trabalho do entrevistado, sua residência, o CEMEPE e a Universidade Federal de Uberlândia. Os dois primeiros entrevistados optaram por serem entrevistados no CEMEPE, e o terceiro fez a opção pelo seu local de trabalho.

Como atividade prévia à entrevista, expliquei o tema da dissertação e busquei oportunizar um clima de cordialidade e tranquilidade. Antes de iniciar a gravação, o entrevistado assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordou em iniciar a gravação, que foi feita num gravador com fita e em outro digital, de modo a garantir que o material não esmaecesse. Considerando que não houve intercorrências, optei por transcrever a gravação digital, dado a facilidade que a mesma oferece.

Foi possível perceber que a transcrição de um depoimento impossibilita que se capte a ênfase que é dada a algumas palavras e a comunicação não verbal, como os gestos. Percebi ainda, que numa transcrição, ao registrar no papel a palavra dita, muito se perde da riqueza comunicativa. Além disso, a pontuação do texto é colocada pelo entrevistador, em conformidade com a fala do entrevistado. Contudo, a escrita é uma maneira de guardar a palavra, para que possa ser lida e analisada por outros, o que vem justificar a importância da entrevista seguida da transcrição.

Finda a etapa da transcrição, as respostas foram organizadas e as categorias levantadas. A partir de então, as respostas foram analisadas, tendo como base referencial teórico que discute a temática. No texto, foram utilizados identificadores fictícios, de modo a preservar a identidade dos entrevistados.

Capítulo II

A autoria e a leitura nas malhas da história e nas páginas impressas

Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus versos (Cora Coralina).

A produção e divulgação de um texto significa palavra plantada, que pode ser guardada, lida, relida, contada e discutida, fazendo emergir sentidos na relação autor, leitor, texto e contexto. No caso do texto científico, possibilita ainda se tornar fonte de estudos para novas produções, ao disponibilizar o registro de saberes e de uma maneira de perceber a realidade e atuar sobre ela. Este registro da palavra por meio da escrita se pauta em determinados discursos, os quais, por sua vez, se fundamentam em estudos e modos de perceber a realidade que perpetuaram por um determinado tempo, valendo-se do texto escrito para adquirirem força e legitimação advindas não somente pela coerência da argumentação, mas também pela possibilidade de produção de sentidos para um determinado grupo.

A autoria e a leitura também podem ser consideradas como exercícios de recriação e reinvenção, em que o novo e o velho se misturam e interpenetram. E, embora a construção de um texto e sua leitura sejam ações distintas, requerem esforços que variam de um indivíduo para outro, tornando-se em certa medida, uma exigência no mundo acadêmico. É possível afirmar que a leitura e a autoria são processos inerentes à formação acadêmica do indivíduo, acompanhando-o em sua trajetória.

Mas, a autoria e a leitura nem sempre se apresentaram com o mesmo formato ou gozaram do mesmo grau de relevância nos diferentes contextos. A invenção da escrita, seu aprimoramento e difusão ampliaram a importância do registro escrito, resultando no modelo atual, que inclui a adoção de um padrão culto e normatização para a redação de textos. Assim, apresento neste capítulo um estudo da autoria e da leitura desde as culturas orais, avançando para as culturas letradas. Dentro destas, apresento o cenário das publicações seriadas e científicas e um estudo sobre a revista Educadores em Ação, publicação na qual os sujeitos investigados tiveram seus textos publicados.

Autoria e leitura: da oralidade à escrita

Antes de existir a escrita, os saberes se perpetuavam nas culturas dos povos por meio das narrativas orais. A oralidade, portanto, apresenta-se como uma prática que antecede a invenção da escrita e que contribuiu para a subsistência de muitas culturas. As histórias contadas de pai para filho perpetuaram crenças, saberes, religiosidade, culturas, mitos, lendas, enfim, tudo era repassado por meio da linguagem oral.

Sobre esta questão LACERDA JÚNIOR (2003, p.118) destaca que

Durante milênios na história da humanidade, o mito reinou solitário, na forma como os humanos compreendiam tudo, dirigindo-lhes a política, a ciência, a religião, o trabalho, a vida familiar, a produção de sentido. Assentado na oralidade, nas peças artísticas e na tradição (do latim, tradere: entregar), consegue manter vivas as referências fundadoras de muitos povos.

Fundamentadas na tradição, as culturas orais mantinham vivas sua história, religiosidade e leituras de mundo. E, embora as mesmas tenham sido modificadas com o surgimento da escrita, a oralidade não foi banida, nem tampouco teve diminuída a sua importância. Assim, mesmo reconhecendo as características das culturas orais e letradas e as diferenças entre a oralidade e a escrita, e, este trabalho não cogita o grau de relevância de uma ou outra, antes, parte da compreensão que ambas são importantes e pertencentes ao campo do discurso, porém com usos, características, valores e aplicações distintos.

A oralidade e a escrita se relacionam e se complementam, por isso, para compreender a autoria e leitura de textos escritos, é necessário conhecer também sobre a oralidade. Sobre esta questão, Ong (1998, p.93) esclarece que

Um conhecimento mais profundo da oralidade primitiva ou primária permite-nos compreender melhor o novo mundo da escrita, o que ele verdadeiramente é e o que os seres humanos funcionalmente letrados realmente são: seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidade meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita. Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana.

Mediante o estudo das culturas orais e letradas, é possível perceber características próprias e modos de autoria e leitura em cada uma destas culturas. Além disso, é possível perceber as modificações que a escrita trouxe na autoria, na leitura, na própria oralidade e

também no pensamento humano, que a partir de então, possibilitou ao homem o registro de suas descobertas, de seus saberes e pensamentos, tendo o mesmo a oportunidade de retornar a um mesmo texto e ler, reler, analisar, reescrever e modificar, fazendo o uso da norma culta.

Para Koch e Elias (2009, p.14), “fala e escrita são duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa”. Uma característica que pode ser considerada é que a autoria de textos escritos dispõe de maior tempo para planejamento e correções e o leitor não se encontra presente, enquanto na autoria de textos orais o planejamento e a execução ocorrem quase que simultaneamente, num movimento de interação entre os interlocutores.

Sobre as diferenças entre as culturas orais e letradas, Galvão e Batista (2006, p.409) destacam que as mesmas “se diferenciariam fundamentalmente na medida em que seus modos de transmissão e apropriação da linguagem são distintos”. A fala não se processa do mesmo modo que a escrita e vice-versa, assim sendo, o ensino e aprendizado das mesmas não segue o mesmo princípio. Diante dos distanciamentos e também proximidades entre a oralidade e a escrita, Chartier (1992) pondera sobre a grande discrepância entre o relato falado e o texto impresso, contudo alerta para que suas inúmeras ligações não sejam esquecidas.

A despeito das diferenças e especificidades da oralidade e da escrita, em ambos, a autoria e a leitura se apresentam como processos que envolvem as ações: ouvir, ver, falar, compreender, analisar, dentre outras. Cotidianamente, o ser humano ouve textos, profere outros, analisa, conclui, num exercício permanente de autoria e leitura de textos verbalizados e que são influenciados pelo contexto, que possibilita leituras e uma inscrição ideológica sobre a realidade. Assim, mesmo com as grandes transformações advindas da invenção da escrita, a leitura e a autoria de um texto adquire um sentido mais abrangente quando pensada sob a perspectiva da leitura de mundo permeada pelo discurso num dado contexto.

Ampliando esse debate, Freire (1989, p.9), destaca que a “leitura de mundo precede a leitura das palavras”. E, esta leitura de mundo à qual este autor se refere ocorre mediante vivências e conhecimentos adquiridos na relação com a realidade concreta, por intermédio de todos os sentidos. Há que se considerar ainda que muito do que é apreendido, advém das subjetividades que há no mundo, as quais são disseminadas culturalmente, contribuindo para a formação de identidades². Cada leitura se dá em um contexto, por isso, o ato de ler

² Este trabalho se fundamenta na concepção de identidade do sujeito pós-moderno (HALL, 2006). Para este autor, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, sendo, portanto, temporária

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p.9).

Ler envolve, portanto, uma compreensão da realidade. E por ser realizada por alguém com intelecto e que possui uma história, vivências e uma identidade, possibilita emergir subjetividades construídas mediante às influências a que cada um foi submetido, pelo convencimento dos discursos aos quais teve acesso, com suas ideologias e concepções. Por isso, o mesmo texto, quer seja falado ou escrito, ao ser lido ou ouvido por diferentes pessoas, não produzirá os mesmos sentidos em todos os leitores ou ouvintes.

Usando experiências do cotidiano, Freire (1989) fala sobre a leitura de mundo, feita a partir de vivências e sentidos. Esta leitura, que vai além do “mundo imediato”, envolve concepções e valores que cada um acolhe ao deparar com os saberes do outro. Assim, o contexto vai além do que pode ser percebido claramente, pois algumas informações ou sentidos podem ser percebidos nas entrelinhas, o que requer uma leitura cuidadosa, que salta ao olhar imediatista.

Manguel (1997, p.20) também faz uma referência à leitura de mundo, quando diz:

Todos lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

A leitura, sob esta perspectiva, faz parte da vida cotidiana, envolvendo situações, gestos, olhares e até mesmo o silêncio, que também é capaz de expressar uma mensagem. Cada um lê o mundo não apenas a partir do que está escrito, pois, tudo o que é perceptível permite uma leitura, que pode ser verbalizada num processo de autoria. E este movimento de ler o mundo, de percebê-lo e recontá-lo, está irremediavelmente ligado à racionalidade humana. De igual modo, a autoria e leitura de textos escritos são construídos da inteligência do homem e, portanto, estão vinculados a um processo histórico-cultural.

Embora existam vários tipos de textos que circulam na realidade e que permitem também uma diversidade de leituras, os textos escritos possibilitaram o registro das

e definida historicamente. Hall (2006) compreende ainda que, num mesmo indivíduo, podem coexistir identidades contraditórias.

descobertas, dos dizeres, da história, da literatura, dos pensamentos, dentre outros. É possível afirmar que o texto escrito modificou e ampliou a prática da leitura.

Estes são alguns dos motivos que colocam a escrita como uma das maiores construções ou invenções da humanidade, inclusive, muitos historiadores consideram que a mesma inaugurou a história. Higounet (2003) pondera que a escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria e que a história da humanidade se divide em imensas eras: antes e a partir da escrita.

Várias foram as motivações que levaram o homem a inventar a escrita, dentre elas está a necessidade de se expressar, de comunicar, de registrar e de exercitar sua capacidade de criação. Posteriormente, motivações comerciais também foram responsáveis pelo aprimoramento da escrita.

Carabajal (s/d) ao fazer uma síntese histórica do surgimento e evolução da escrita, destaca que há aproximadamente 4000 a.C, surgiu na Mesopotâmia o Alfabeto Pictográfico, o primeiro a que os historiadores têm conhecimento. Por meio de “pictogramas”, ou desenhos simplificados, os povos mesopotâmicos expressavam suas realidades. Segundo este mesmo autor, entre os anos 3250 e 1950 a.C, surge a escrita cuneiforme, através dos sumérios, que gravavam com estilete figuras sobre tábuas de argila. E na civilização egípcia, próximo aos anos 3200 a.C, surge a escrita hieroglífica, que era composta por ideogramas figurativos.

A escrita foi sendo modificada e aprimorada ao longo da história, sendo por um tempo privilégio de uma elite. Na antiguidade, os escribas faziam parte de um grupo seletivo que dominava a arte da escrita. Cabia a eles fazer todo o registro escrito, como: dados numéricos, leis, informações. Como poucas pessoas dominavam a arte da escrita, os escribas se destacavam socialmente e, geralmente, eram funcionários do mais alto escalão nos governos. Nesse sentido, Nosella (2004, p.15) destaca que “[...] antes da invenção do alfabeto, a função de escrever era exclusiva de um pequeníssimo grupo de “escribas”. Não os reis, nem os chefes de grandes tribos, cidades ou estados sabiam escrever”.

Apesar da escrita ter sido em determinados momentos privilégio de poucos, foi por intermédio dela que o homem pôde registrar seus saberes e suas histórias, preservando a memória dos povos, especialmente pelo fato de

Num mundo em mudança, a escrita, pela sua suprema função de fixar, as palavras e os números, de criar memória – e ainda que uma nobreza resistente a um novo código de comportamento social, a considerasse "patrimônio de escravos públicos e homens inferiores" –, ganha uma considerável importância sobre as outras formas de comunicação (SANTOS, 2003, p.29).

Mas, apesar da sua importância, quando a imprensa ainda não havia sido inventada, os textos eram manuscritos, o que dificultava a sua difusão e possibilitava uma margem de falhas. Sobre esta questão, Farias (1999, p.1) esclarece que

[...] a impressão substituiu o manuscrito como meio de reproduzir e disseminar textos após a metade do século XV, e também se tornou um meio mais seguro contra a possibilidade de erros após várias cópias do mesmo texto. Entretanto, a cópia manual, segundo Chartier, continuou a ocupar um lugar importante na circulação de vários gêneros de textos. Sua “publicação” estava fortemente ligada à difusão de cópias manuscritas entre um número limitado de leitores.

A difusão da escrita foi de grande relevância para a humanidade, possibilitando grandes transformações sociais, culturais e educacionais, sendo que o século XV

[...] jamais poderá ser totalmente entendido se não avaliarmos o papel que a escrita desempenhou na dinâmica nacional dos diversos níveis da vivência cotidiana da sociedade. Como em nenhum outro tempo, o saber e o poder da escrita apresentaram-se a todos, homens e mulheres, leigos e eclesiásticos, nobres e mercadores, como uma exigência indispensável e insubstituível para organizar, administrar e gerir casas, bens, receitas ou despesas. Longe iam os tempos em que era necessário exaltar as vantagens práticas das letras sobre a palavra. (SANTOS, 2003, p.25-26).

A escrita possibilitou o desenvolvimento das mais diversas áreas do conhecimento e da atividade humana, tornando-se indispensável a todos. Inclusive, requereu a criação de um modelo de instituição escolar voltada para a formação de uma sociedade letrada, em consonância com um novo modelo social, que incluía a necessidade de perpetuar saberes num mundo em desenvolvimento.

Este modelo exigia a difusão em massa de textos em impressão nítida e ao mesmo tempo rápida de um mesmo material, o que foi possível mediante a imprensa. Farias (1999) destaca que a invenção da imprensa por Gutemberg não foi a única possibilidade de disseminar textos impressos em grande escala. No Oriente, a gravação em madeira permitia que muitos exemplares de uma edição fossem impressos. Contudo, foi graças à imprensa de Gutemberg, que milhões de pessoas puderam ter acesso a um mesmo texto, oportunizando a expansão das bibliotecas e das escolas.

Nas culturas orais, o que não era memorizado se perdia, sem contar que muito do que era repassado por meio da fala sofria modificações ao longo dos tempos. Ao explicar sobre as novas possibilidades que a escrita ofereceu, Franco (1999) fala sobre o deslocamento da importância da memória para a habilidade de interpretar. Além deste aspecto, o registro

tornou ilimitado as distâncias que um texto pode alcançar. A escrita permitiu ainda que os pensamentos fossem registrados e transmitidos de forma fiel, independentemente do tempo e do espaço.

A técnica da escrita permitiu ainda a construção de raciocínios muito mais abrangentes e complexos, tendo oportunizado um salto qualitativo no pensamento analítico, pois, ao contrário da fala, o texto escrito permite ser visto, lido e corrigido inúmeras vezes. A escrita também mudou a questão da temporalidade e da distância além de conservar o suporte físico, pois, enquanto a fala desaparece em um instante a escrita permanece registrada.

Com a invenção da escrita, inventou também a possibilidade do leitor compreender um texto a partir de sua leitura, pois um mesmo texto, pode possibilitar uma multiplicidade de significados. Foi também a partir da invenção da escrita que tornou-se possível os vários modos de leitura – em silêncio, em voz alta – dos vários tipos e modalidades textuais, e o mundo se viu transformado pela invenção da escrita e pela aprendizagem da leitura.

Embora a escrita tenha proporcionado novas possibilidades, a sua difusão encontrou algumas barreiras, uma delas foi que a mesma se apresenta como algo complexo e que requer um esforço para dominá-la, exigindo a transformação do processo educativo. Quanto à autoria, esta exigia não apenas o domínio da técnica da escrita, da coordenação motora fina, mas a aprendizagem da leitura.

Chartier (1999a, p.13) reconhece a existência de contrastes

[...] entre as normas e as convenções de leitura que definem para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação. Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura.

As considerações deste autor, permitem compreender que há diferentes tipos de leitores, com habilidades diversificadas de leitura, com habilidades e expectativas também diversas. De igual modo, há diferentes tipos de autores, uns com maior e outros com menor habilidade de escrita. Por isso, torna-se pertinente questionar as contribuições da escola para com a formação deste autor e leitor, e sobre como a formação inicial tem sido pensada no sentido de exercitar a leitura crítica e a construção de significados.

A leitura é também uma oportunidade de diálogo entre leitor e autor, do primeiro acompanhar o pensamento do segundo, sua lógica, sua construção e também de construção de significados. Sobre esta questão, Chartier (1999b, p.77) esclarece que

[...] a leitura é sempre, apropriação, invenção, produção de significados. [...] Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade, do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor.

Nesse sentido, Chartier (1999b, p.77) salienta que “do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler”. Além das maneiras de ler, a invenção da escrita possibilitou o surgimento de diferentes tipos de autores, com estilos próprios, cada um valendo-se da página para expor textos acadêmicos, descobertas, poesias, cartas, enfim, uma multiplicidade de gêneros textuais e que hoje são disseminados não apenas em livros, mas também por meios virtuais.

Ao comentar sobre a origem da palavra página, Lévy (1998, p.47) discorre também sobre a produção escrita e a leitura, por meio de metáforas, quando diz:

Salientemos inicialmente que a palavra “página” vem do latim pagus, que significa o campo do camponês. Essa etimologia deve ser levada a sério, pois a escrita, como lembrei no começo deste artigo, coroou a revolução neolítica. A fixação dos signos é análoga à sedentarização dos homens. O espaço dominado da urbanização e do cadastro corresponde à disposição regular das cifras nos documentos de contabilidade, às listas e aos gráficos dos primeiros testemunhos escritos. As bibliotecas são silos de signos. A primeira página é de argila petrificada como o tijolo das casas e das muralhas, como os campos irrigados onde crescem a cevada, o trigo selvagem e o arroz. A página imita o território, com o seu proprietário, o autor, as suas fronteiras ou os seus limites — as margens. As linhas assemelham-se aos sulcos, e o escriba semeia aí (com o calamo ou a cunha que copia a enxada ou o arado) signos cuneiformes que esperarão a colheita da leitura.

A partir do sentido da palavra “página”, o autor se vale de uma metáfora para falar da autoria, do processo de produção escrita representado pela lavoura, sendo a leitura uma colheita. Enquanto o plantio e a irrigação são realizados na produção escrita pelo autor, este, além de realizar a colheita e dela se faltar, outros também poderão se beneficiar dos mesmos frutos.

Mas, estes frutos nem sempre serviram para o benefício de todos. Antes a escrita era privilégio dos escribas, por um tempo foi privilégio de uma elite e hoje muitos são os que não têm acesso a este direito. Desse modo, mesmo depois de séculos da invenção da escrita e da sua difusão, o Brasil ainda convive com altos índices de analfabetismo. Isto pode ser confirmado mediante dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo o qual “a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3% em 1999 para 9,7% em 2009. Em números absolutos, o contingente era de 14,1 milhões de

peças analfabetas. Destas, 42,6% tinham mais de 60 anos, 52,2% residiam no Nordeste e 16,4% viviam com $\frac{1}{2}$ salário mínimo de renda familiar *per capita*” (IBGE, 2010). Embora os dados indiquem uma diminuição nas taxas de analfabetismo, os mesmos apontam a renda familiar dos analfabetos e em que região a maioria destes habita.

Além do analfabetismo, que afeta os índices de autoria e leitura de textos escritos, pesquisas como a de Mota (2010) aponta que os graduandos brasileiros não têm o hábito da leitura e apresentam dificuldades em produzir um texto escrito. Se esta dificuldade atinge alunos do ensino superior, tanto mais afetará pessoas com baixos níveis de escolaridade.

Assim, outros dados fazem-se pertinentes, como a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil, realizada em 2003 pela Câmara Brasileira de Leitura- CBL/Sindicato Nacional dos Editores de Livros - SNEL/*Centro Regional para el Fomento del Libro em America Latina y Caribe* –Cerlalc. Segundo esta pesquisa, enquanto na França cada pessoa lê em média 7 livros por ano, nos Estados Unidos a média é de 5,1 livros, na Itália 5 e na Inglaterra 4,9; no Brasil cada leitor lê em média apenas 1,8 livros/ano. Em 2008, esta pesquisa foi repetida e a média de livros lidos pelo leitor brasileiro subiu para 4,7 ao ano. Conforme notícia divulgada em 11 de agosto de 2010 no site do Ministério da Cultura/ Governo Federal, embora o índice de leitura tenha aumentado 150% nos últimos dez anos, passando de 1,8 para 4,7 livros por ano, este índice de é considerado baixo, pois inclui livros didáticos, que são de leitura obrigatória.

Os índices apresentados acabam por revelar um quadro que vem se constituindo ao longo da história da educação brasileira. Como sujeito histórico, o modo como cada um se posiciona é resultado de uma formação, que não se teceu no aqui e agora, mas é fruto de um processo que vem se desenhando através dos séculos. Bakhtin (1997, p.413-414) afirma que

Não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo dos séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da *grande temporalidade*.

As últimas palavras de Bakhtin (1997) na obra “Estética da Criação Verbal” permitem inferir que no espaço do tempo, os dizeres ou sentidos não estão encerrados, mas se renovam e modificam em cada contexto. Assim sendo, alguns dos sentidos “passados” sobre a autoria e

a leitura ainda se fazem presentes na maneira do professor compreender e pronunciar sobre os mesmos mediante o discurso. Esta renovação dos dizeres e dos sentidos se devem à influência do contexto, em seu movimento histórico e permanente.

A autoria e a leitura, com seus sentidos, concepções e práticas escolares, também se renovam a cada dia, adquirindo uma posição de destaque no contexto atual. O aprimoramento nas práticas de autoria e leitura, deve-se às novas exigências da cultura letrada, resultando, dentre outros fatores, na criação de um modelo escolar, no desenvolvimento de estudos sobre a linguagem, na elaboração de normas técnico-científicas, na criação de instituições e órgãos de controle de publicações por comunidades científicas, num modelo em prol da difusão do conhecimento.

Desse modo, é possível afirmar que a autoria e a leitura tornaram-se primordiais para a sociedade, em especial para o desenvolvimento da ciência, pois é por intermédio da escrita que os homens registram seus saberes, seus estudos, suas descobertas, visões de mundo, dentre outros. Os estudos e pesquisas acadêmicos e científicos têm sido amplamente difundidos por intermédio da escrita, contando para tanto com o auxílio das publicações seriadas de cunho científico, sobre as quais discutirei no próximo item.

O cenário das publicações seriadas e científicas

No meio acadêmico, a autoria e a leitura de textos escritos ganharam importância na divulgação do conhecimento, e os periódicos educacionais constituíram-se em ferramentas primordiais neste processo. Sobre o termo, é importante considerar que

na literatura brasileira, palavras como publicações periódicas, periódicos, publicações seriadas e revistas se apresentam tanto como sinônimos como gênero e espécie. Neste sentido, publicações seriadas são consideradas como a categoria maior e mais abrangente, podendo ser definida como publicações editadas em partes sucessivas, com indicações numéricas ou cronológicas, destinadas a serem continuadas indefinidamente. Elas incluem, como espécie, periódicos, jornais, anuários, anais de sociedades científicas, entre outros. Assim, os periódicos se constituem em uma das categorias das publicações seriadas, que apresentam como características particulares serem feitas em partes ou fascículos, numeradas progressiva ou cronologicamente, reunidas sob um título comum, editadas em intervalos regulares, com a intenção de continuidade infinita, formadas por contribuições, na forma de artigos assinados, sob a direção de um editor, com um plano definido que indica a necessidade de um planejamento prévio (STUMPF, 1998, p.2).

Os periódicos científicos começaram a ser publicados no século XVII, e desde então, passaram a desempenhar um papel muito importante no processo de comunicação da ciência. Até então, prevalecia um “sistema particular e privado de comunicação que era feito por meio de cartas entre os investigadores e das atas ou memórias das reuniões científicas”, conforme destaca Stumpf (1996, s/p). Segundo esta mesma autora,

as formas anteriores de divulgação de experimentos isolados apenas influenciaram o surgimento das revistas que, com o tempo, assumiram o papel de principais divulgadores das investigações. O surgimento das revistas não significou que esses dois tipos de registros anteriormente mencionados, as cartas e as atas, deixassem de existir. Houve, isto sim, uma definição de papel entre os diversos canais de divulgação da ciência: a correspondência tomou apenas um caráter de comunicação pessoal entre os cientistas, e as atas, também conhecidas como memórias ou anais, passaram a se constituir em um documento de registro dos trabalhos apresentados em reuniões científicas e profissionais (STUMPF, 1996, s/p).

Ao assumir o seu papel na divulgação da ciência, as revistas ampliaram suas publicações, espalhando-se por toda a Europa, tendo início, no século XVIII, os periódicos especializados em determinadas áreas do conhecimento. Isto facilitou o processo de comunicação da ciência entre pesquisadores de uma mesma área. Contudo, apesar de sua importância para o mundo acadêmico, foi somente a partir do século XIX que houve um crescimento significativo das publicações científicas, o que ocorreu em função do aumento de pesquisadores e pesquisas e dos avanços técnicos no campo da imprensa. Este crescimento permaneceu acentuado no século XX, em virtude “das revistas passarem a ser publicadas, também, por editores comerciais, pelo Estado e por universidades. A partir da segunda metade, especialmente, as publicações seriadas tiveram um crescimento exponencial, intensificando também o seu controle bibliográfico” (STUMPF, 1996, s/p).

Com um volume maior de material produzido, órgãos e instituições foram criados para cadastramento e controle das publicações. Ao longo da história foi-se desenhando um modo de construir periódicos. Em se tratando de publicações científicas, além dos órgãos responsáveis pelo controle dos periódicos foram instituídos os conselhos editoriais, as normas técnicas, dentre outras exigências que resultaram no modelo vigente.

No Brasil, há o Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia - IBICT, órgão público federal da administração direta, pertencente à estrutura de unidades de pesquisa do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT. Este órgão existe desde 1954, sendo responsável por atribuir às publicações brasileiras o ISSN - *International Standard Serial Number* -, um identificador aceito internacionalmente para individualizar o título de uma publicação seriada e cujo uso é

definido pela norma técnica internacional da *International Standards Organization* ISO 3297. O IBICT não avalia os periódicos para os quais atribui uma numeração, porém, acaba por se tornar uma “exigência” ao conferir à publicação um maior grau de reconhecimento. Se a publicação não possui ISSN perde em credibilidade, pois este é requisito necessário para a sua indexação. De acordo com o manual “Fontes de indexação para periódicos científicos – um guia para bibliotecários e editores”, publicado pela Universidade Estadual de Campinas é possível solicitar a indexação das publicações “desde que estas possuam cadastro e registro no centro brasileiro do ISSN” (UNICAMP, 2010, p.1).

Além do IBICT, a Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, órgão vinculado ao Governo Federal, avalia e classifica os periódicos em estratos indicativos de qualidade, representado por letras e números, denominado *qualis*. As revistas com *qualis* são mais valorizadas no meio acadêmico, especialmente pelo que representa em relação ao currículo de seus autores, conselheiros editoriais, consultores, dentre outros.

A existência dos órgãos mencionados na organização e controle das publicações periódicas brasileiras refletem a ampliação e ascensão das mesmas. Segundo texto publicado na Revista Ensino Superior, o Brasil, assim como outros países emergentes “conquistam espaço entre os pesos-pesados da pesquisa científica e mostram que não são apenas novas potências políticas e econômicas no cenário mundial” (MÜZELL, 2011, p.38). Conforme este texto jornalístico, “os brasileiros, chineses e indianos se consolidam como cientistas promissores e começam a se aproximar da produção científica de países como Estados Unidos e Japão e da Europa Ocidental” (Idem, 2011, p.38).

Acompanhando esta tendência e o ritmo ascendente das publicações seriadas e científicas, busquei informações sobre o volume de publicações seriadas brasileiras. Considerando que o IBICT não disponibiliza esta informação em seu site, solicitei alguns dados, que foram fornecidos via mensagem eletrônica em 03 de novembro de 2011. De acordo com esta mensagem, havia até aquela data, o cadastro de 32.207 periódicos brasileiros, sendo deste total, 1.593 na área de educação. Quanto aos dados constantes no Portal de Periódicos da Capes, este oferece acesso a mais de vinte e nove mil periódicos internacionais e nacionais, cobrindo todas as áreas do conhecimento, dentre estes, há o cadastro de 1.381 periódicos na área da Educação, conforme relatório da Capes atualizado em 13 de março de 2010.

É importante destacar que a diferença numérica nos cadastro do IBICT e da Capes se justifica pelo fato de alguns periódicos possuírem ISSN, mas não serem submetidos à avaliação *qualis*, muitas vezes por não estarem vinculadas a instituições de ensino superior ou

por se constituírem como compilados de textos de encontros acadêmicos de abrangência restrita. Por outro lado, consta no relatório “Capes Periódicos – Educação”³ o cadastro de revistas internacionais. Neste mesmo relatório, consta como sendo da área educacional revistas de: letras, ensino de física, história, geografia, direito, economia, psicologia, psicanálise, antropologia, terapia ocupacional, saúde pública, engenharia agrícola, estudos teológicos, filosofia, moda, cultura e arte. Foi observado neste relatório que todas as publicações do banco de dados da Capes possuem ISSN.

Os dados coletados apresentam um volume considerável de publicações seriadas existentes no país, resultado de um crescimento que vem sendo experimentado especialmente nas últimas décadas. A ascensão das publicações periódicas é reconhecida por Cunha (1997) devido a sua eficácia e rapidez na comunicação dos resultados de uma pesquisa, possuindo a vantagem do reconhecimento do pesquisador entre seus pares e uma maior integração entre acadêmicos. Segundo Gargantini (1997, p.58), “as publicações são entre os canais de comunicação da ciência, as formas mais adequadas de transmitir os conhecimentos advindos da pesquisa científica”.

Atualmente, pode-se afirmar que a necessidade de publicar, especialmente no meio acadêmico, é imperativa. Além do desejo de reconhecimento e divulgação de suas pesquisas, há incentivos por parte do governo federal e também de instituições para a publicação de textos. Tais incentivos envolvem a publicação preferencialmente em revistas com *qualis*, além de participação em Conselhos Editoriais, como pareceristas de textos ou consultores *ad-hoc* em periódicos científicos.

Segundo Brufem et al. (2007, p.39) “[...] a publicação tornou-se, em seu processo histórico, um instrumento indispensável não apenas como meio de promoção individual, mas como forma de promoção e fortalecimento do ciclo de criação, organização e difusão do conhecimento. Por conseguinte, sua contribuição social é um dos fatores que mais influenciam o ritmo de produção do conhecimento”.

Esta produção e difusão do conhecimento envolvem a participação de alguns atores: o coordenador ou editor do periódico, os autores de textos, os leitores, os conselheiros editoriais, os pareceristas, o paginador, o revisor, dentre outros. Segundo Targino e Garcia (2008, p.53):

Autor, editor e avaliador, junto com os demais partícipes da editoração, assumem responsabilidade social diante perante o avanço da ciência, porque

³ Relatório completo disponível na página: http://www.ppe.uem.br/qualis/qualis_periodicos_2009.pdf .

a publicação é uma espécie de prestação de contas à sociedade, no que concerne aos insumos recebidos. É o coroamento de um trabalho coletivo levado a público, que se caracteriza como uma atividade vital à divulgação da ciência para que outros a absorvam e a transmutam, num ciclo contínuo e inesgotável.

A relevância de uma publicação periódica e científica para o avanço e difusão dos estudos e descobertas do meio acadêmico requer responsabilidade de cada um dos partícipes da editoração, os quais devem ter ciência da linha editorial da mesma. Segundo Brufem et al (2007, p.39)

O que diferencia a produção editorial periódica científica, a forma de expressão privilegiada como objeto deste trabalho, de qualquer outra produção, é o fato de estar vinculada a uma organização editorial e representá-la tematicamente. Deve identificar-se com os propósitos da linha editorial, esperando-se por isso que seja apoiada no processo de seleção por um corpo de consultores especializados.

A linha editorial é geralmente definida pelo editor e por um conselho ou comissão editorial. As revistas são planejadas desde o seu primeiro número, tendo em vista o seu enfoque, público alvo, periodicidade, formato, dentre outros. Há revistas voltadas para públicos e temas específicos, como Ensino Superior, Educação Básica, Educação Inclusiva, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, dentre outros.

Apesar das revistas serem destinadas a um determinado público, Brufem et al (2007, p.41) assinalam que

enquanto modo de expressão didática planejado [...] uma revista não pode contentar a todos na mesma medida, razão pela qual deve ser um estímulo e pode se constituir em objeto de uma multiplicidade de críticas, sinal indicativo de que está no bom caminho.

Tais considerações caminham no sentido da maioria dos periódicos. Há vários campos do conhecimento, e até mesmo numa mesma área há ramificações, portanto, os periódicos são planejados e organizados para atender demandas de um público específico, por isso, envolvem, em certa medida, uma preocupação com o leitor, percebido muitas vezes como um leitor-modelo. Contudo, mesmo estando atenta ao público ao qual ela se destina, uma revista não é capaz de contemplar igualmente a todos.

Sobre o leitor-modelo, Frade (1999, p.172) destaca que

[...] seria necessário considerar aspectos gerais dos periódicos que possam evidenciar posições das revistas quanto ao leitor-professor modelo, ou seja, a sua *retórica*: a capa, a segunda, a terceira e a quarta capas, o sumário, seções, fichas técnicas, tamanho dos artigos, tiragem, forma de distribuição, tipos de autores, imagens, ilustrações, gêneros textuais, formas de

publicidade existentes na própria revista, e um texto definido, que institucionalmente representa o enunciador editor/editora: o editorial.

Com foco no público alvo, outras questões também são pré-definidas na montagem de um periódico, como a introdução de imagens, se a mesma será em preto e branco ou colorida, quantidade de páginas e de artigos, tamanho dos textos, forma de apresentação dos mesmos, dentre outros. Por isso, o aspecto gráfico de um periódico deve ser considerado, pois também comunica uma mensagem para o leitor. A importância deste aspecto é discutida por Frade (1999, p.175-176), que destaca:

Talvez outros conceitos devam ser buscados para nos ajudar a ampliar o olhar, como os do campo artístico, por exemplo. A idéia de arquitetura da página e da importância tanto dos espaços cheios quanto preenchidos, ou de sua posição na construção dos significados de uma obra, tem sido trazida pelas práticas e discussões realizadas no campo artístico, onde poetas, pintores, fotógrafos, escultores e artistas gráficos, entre outros, já têm clareza sobre a importância dos aspectos gráficos na construção dos sentidos.

A leitura ou construção de sentido não se dá unicamente pelo texto escrito, aspectos gráficos, artísticos, estéticos, visuais e de legibilidade integram um periódico. Segundo Vaz (1998, p.42),

falar em leitura bem sucedida de um texto impresso é lembrar o óbvio: só é 'legível' aquilo que é 'visível'; se o texto visto e lido for 'inteligível', aí sim completa-se o circuito da comunicação. A boa leitura, portanto requer um encadeamento sequenciado desses três fatores: 1. visibilidade; 2. legibilidade; 3. inteligibilidade.

A questão da inteligibilidade é avaliada pelo conselho editorial ou pareceristas. Um texto deve ser aceito para publicação num periódico científico ao preencher os requisitos tanto no seu aspecto textual, temática, argumentação, fundamentação teórica, dentre outros. Para evitar avaliações tendenciosas, como o favoritismo, o protecionismo ou até mesmo a punição, a maioria das revistas adotam como forma de trabalho, o anonimato dos autores.

Na avaliação de um texto, o avaliador deve ponderar sobre esses aspectos, pois seu trabalho incidirá diretamente na qualidade do periódico. Segundo Targino e Garcia (2008, p.45) a avaliação "é o momento de conceder visibilidade à ciência como um traço imprescindível, e que favorece a respeitabilidade do veículo e da entidade-editora". A posição ética dos avaliadores acaba por conferir um grau de confiabilidade ao periódico. O nível de exigência também interfere no cuidado que os autores têm com seus textos, diante da expectativa que os mesmos serão julgados.

Os periódicos são considerados como ferramentas importantes, especialmente no que concerne a exploração de “iniciativas locais, institucionais e sócio-profissionais, incluindo-se as configurações específicas da vida e da cultura escolar que se apreende de maneira farta nos periódicos” (CATANI, 1996, p.116). Quanto aos periódicos educacionais são instrumentos privilegiados para se compreender os debates desta área, por isso, esta mesma autora destaca que

de fato, as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Por outro lado, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam instaurar as práticas exemplares (CATANI, 1996, p.117).

Considerando esta importância, no próximo item, destaco uma experiência local na produção periódica acadêmico-científica, a revista Educadores em Ação, veículo no qual os sujeitos investigados neste trabalho, tiveram seus textos publicados.

A revista Educadores em Ação

Neste item abordo aspectos históricos da revista Educadores em Ação, que teve 11 edições publicadas entre os anos de 2002 a 2009. Para compreender a história, o funcionamento, conteúdo e organização deste periódico, utilizo documentos como relatórios, cartazes, memorandos, o projeto de criação do mesmo e documentos diversos, muitos dos quais foram preservados em arquivos de computador salvos em CD. Além destes, também recorro às edições impressas deste periódico, valendo-me ainda de minha memória, que guarda os principais eventos do processo mencionado.

A criação do periódico Educadores em Ação iniciou-se em meados de 2001 e se deu no mundo das idéias, a partir do diálogo sobre os problemas enfrentados pela educação naquele momento. Diálogo este estabelecido entre eu e a pedagoga Lúcia Helena Correa Gama, que atuava na Rede Municipal de Ensino,

Naquela ocasião, a Secretaria Municipal de Educação – SME - da Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU - contava com 99 escolas, sendo 45 de Educação Infantil e 44 de Ensino Fundamental, que abarcavam escolas de zona urbana, rural e a Educação de

Jovens e Adultos (Censo Escolar/ PMU/ SME, 2002). Naquele contexto a Secretaria, investia também no Ensino Compacto, destinado alunos com mais de 14 anos com defasagem no Ensino Fundamental e apoio a iniciativas de Educação Popular.

No diálogo, abordamos sobre a complexidade da rede de municipal de ensino e o quanto seria gratificante para o professor conhecer diversas realidades, trabalhos que colegas desenvolviam em escolas e que não tinham a oportunidade de conhecer, “presos” como ficam os profissionais em sua realidade. Esta “prisão” se justifica pelo fato de muitos profissionais serem empossados em uma escola específica da rede municipal, e nela permanecem por toda a sua carreira profissional. Com um calendário de duzentos dias letivos, não há espaço para encontros entre as escolas, nem tampouco para conhecimento de outras realidades. Sob esta perspectiva, as escolas parecem guetos fechados. Na maioria das vezes, não é possível saber o que existe para além dos muros da escola onde cada um atua, nem tampouco por entre os muros de outras escolas da mesma rede à qual pertence.

Pensando sobre a formação continuada oferecida pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, o modelo adotado por aquele espaço também não oferecia oportunidades sistemáticas de troca de experiências. Geralmente, o modelo de formação incluía o estudo de alguma temática pré-selecionada nos primeiros encontros de cada ano, e mesmo os poucos momentos de exposição dos trabalhos desenvolvidos em cada escola, quer seja sob o formato oral ou visual, não chegam a todos os profissionais da rede.

Este quadro apresentado requeria pensar em um veículo que chegasse a todos. Que pudesse ser lido, guardado para ser relido posteriormente, estudado, testado em outra realidade. Assim, foi concluído que seria interessante a montagem e produção de uma revista, que trouxesse experiências bem sucedidas na área da educação, especialmente nas escolas municipais, e que fosse distribuída a todos os profissionais da educação. Desse modo, seria possível conhecer outros trabalhos e realidades. Naquele momento, esta ação era percebida como uma oportunidade para ampliar o conhecimento sobre as práticas escolares, ante a sua complexidade, em especial da rede municipal de ensino de Uberlândia. Por outro lado, uma revista seria uma oportunidade do professor se exercitar na escrita acadêmica.

A proposta inicial, com o título “Revista do Educador Municipal” (anexo 2), foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação, tendo sido aprovada para iniciar no primeiro semestre de 2002. O início dos trabalhos se deu junto ao Setor de Educação Popular da SME, responsável em apoiar iniciativas como os cursinhos pré-vestibulares populares e programas de alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de Uberlândia.

Naquele setor, foi dada continuidade a uma pesquisa que consistia na análise de periódicos educacionais, de modo a conhecer sua estrutura e forma de abordagem, sendo a revista “Do professor”⁴ a que mais se aproximou do modelo pensado pela Secretaria Municipal de Educação naquele momento.

Paralelo a este trabalho, a coordenação da revista conversou com os responsáveis pelas publicações Ensino em Re-vista e Cadernos de História, ambas da Universidade Federal de Uberlândia. Iniciaram-se também estudos sobre publicações seriadas, por intermédio de leituras na página da internet do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (www.ibict.br) da Fundação Biblioteca Nacional (www.bn.br), o que possibilitou à coordenação conhecer mais sobre direito autoral, cadastramento de editor pessoa jurídica e aquisição de ISSN para o periódico, além de outros conhecimentos.

Os estudos possibilitaram perceber o que era necessário para que o periódico se materializasse. Era preciso tomar algumas decisões juntamente com a Secretaria Municipal de Educação. Foram então, realizadas algumas reuniões, especialmente com assessoria pedagógica da secretaria, ficando estabelecido que a publicação seria de caráter científico, teria o peso de 40% (quarenta por cento) de artigos científicos e 60% (sessenta por cento) de relatos de experiências, priorizando trabalhos desenvolvidos nas escolas públicas municipais da cidade de Uberlândia. Na ocasião, o Secretário de Educação colocou que uma de suas metas com a publicação era “o retorno do academicismo entre os docentes”. Nessa ocasião, foram escolhidos os membros do Conselho Editorial pela assessoria da SME, com representantes desta secretaria e docentes do ensino superior.

A participação de professores universitários no Conselho Editorial da revista possibilitou o diálogo com profissionais com experiência em algumas etapas da publicação de periódicos, oportunizando novos conhecimentos sobre o assunto. Os mesmos também colaboraram com a elaboração de instrumentais, como o formulário para leitura e emissão de pareceres dos textos, controle da leitura dos artigos, dentre outros.

Esta organização dos instrumentais e dos arquivos é necessária antes do recebimento dos textos, que geralmente são pré-avaliados pelo coordenador ou editor de uma publicação tão logo são apresentados à mesma. Esta avaliação se dá, especialmente, no que diz respeito à adequação do tema à linha editorial do periódico, formatação, a fundamentação teórica do texto, dentre outros.

⁴ A revista Do professor é uma publicação trimestral da Editora CPOEC Ltda, de Rio Pardo/RS. A Mesma é destinada a professores do ensino fundamental e educação infantil, contando com cerca de 25.000 assinantes, incluindo 4.000 Secretarias Municipais de Educação, órgãos e escolas particulares, conforme informações constantes na página: http://www.revistadoprofessor.com.br/index.php?p=quem_somos.

Segundo Targino e Garcia (2008, p.43)

[...] Ao receber o artigo, a princípio, o editor avalia-o, observando a adequação aos objetivos e às normas do título. Pode aceitá-lo ou solicitar reformulações. Pode recusá-lo por discordância à linha editorial ou à estruturação prescrita. Em qualquer situação é o editor a primeira pessoa que entra em contato com os originais no processo de divulgação científica.

Conforme assinala estes autores, antes dos textos serem encaminhados para a leitura e emissão de pareceres, era feita uma triagem a fim de saber os que estavam dentro do padrão exigido. Somente após este trabalho, os textos seguiam para leitura e emissão de pareceres. Mas, era necessário atentar para outras questões: uma revista no modelo planejado se fazia com páginas impressas, portanto, além dos autores de textos e pareceristas, era necessário alguém que cuidasse da paginação e também de verbas para a impressão.

Por isso, foi elaborado um comunicado (Doc.1) a todas as escolas contando sobre este novo projeto da secretaria e convidando os docentes a participar mediante o envio de artigos e relatos para a apreciação do Conselho Editorial. Foram utilizados também reuniões de diretores e formação continuada no CEMEPE para divulgar esta proposta e convidar os docentes a participarem. Naquele momento a revista havia sido pensada num modelo com espaço para o envio de perguntas, sugestões ou observações, demonstrando o interesse de contar com a participação dos professores, no sentido de colocar suas percepções, críticas e anseios em pauta.

No documento 2, consta a primeira data-limite para o envio de textos para avaliação: dia 10/09/2002. Esta também foi a data escolhida para o envio de sugestão de nome para a revista e de desenho para capa, em concurso realizado para escolha do nome e ilustração para a primeira capa. Até que fosse escolhido o nome Educadores em Ação, o nome provisório foi Revista do Educador Municipal.

Pelos documentos 1 e 2 é possível perceber uma preocupação em envolver os professores da rede municipal de ensino com a revista que estava para nascer, dando-lhe o caráter de pertença em relação ao grupo mencionado. Por outro lado, buscava também resguardar a Prefeitura de Uberlândia de futuros aborrecimentos, ao autor declarar por escrito que o desenho era inédito e de sua autoria.

Feito o concurso foi escolhido o nome “Educadores em Ação” para a revista e o desenho de capa selecionado foi da professora Iriane Rosele da Silva Passos, da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. A partir de então, a revista passou a ter um nome, textos a serem analisados, um desenho de capa e conselho editorial, cujos membros atuavam como

pareceristas de alguns textos e na indicação de consultores *ad-hoc*, os quais participaram mediante leitura e emissão de pareceres de textos específicos de suas áreas de estudos e pesquisa.

Mas, era preciso também pensar em um entrevistado para a edição e solicitar a matéria de capa para a Secretaria de Comunicação Social - SECOM – responsável por ações voltadas para a comunicação, jornalismo e publicidade da Prefeitura de Uberlândia. Por isso, a entrevista, a matéria de capa e as fotos ficaram sob a responsabilidade desta secretaria. Contudo, já na primeira entrevista, a mesma não pode comparecer, sendo solicitado à coordenação da revista que elaborasse as perguntas, fizesse a entrevista e a transcrevesse.

Paralelo a este trabalho, os textos que chegavam à revista iam sendo organizados em envelopes. Inicialmente, as normas consistiam no envio de material inédito, em três vias e também em disquete. Duas cópias eram encaminhadas para os pareceristas e uma ficava arquivada, juntamente com o disquete e os dados do autor, sendo que os pareceres deveriam ser entregues dentro de 15 dias corridos.

Para a primeira edição, foi organizada a reunião com o Conselho Editorial, para selecionar quais dos textos aceitos seriam publicados, tendo sido priorizada a publicação de textos aceitos sem alteração e os que necessitavam de pequenas alterações. Os textos selecionados foram encaminhados para um revisor, que fez a conferência texto quanto às solicitações de reformulação feitas pelos pareceristas e correções ortográfico-gramaticais.

Até aquele momento os trabalhos com a revista já haviam avançado em alguns aspectos. Os textos estavam lidos pelo Conselho Editorial, alguns refeitos pelos autores e sendo corrigidos pela revisora de Português. As logomarcas para demarcar as páginas, feitas pela professora de Arte-Educação Déborah Borges, também estavam prontas, portanto, chegara o momento de paginar a revista. O andamento dos trabalhos demonstrava que a elaboração de um periódico envolve vários saberes e, portanto, diferentes atores envolvidos em tarefas diferenciadas.

A primeira edição da revista foi paginada, porém, não houve verba disponível para a sua impressão, sendo então patrocinadas por uma empresa privada. A revista impressa significou a materialidade do trabalho desenvolvido por diversas pessoas, cada qual desempenhando uma tarefa, em diferentes etapas. A mesma veio também significar oportunidades de autoria e leitura aos professores da Educação Básica.

A impressão de uma revista significa a concretização de um trabalho, conferindo à publicação um determinado grau de relevância e credibilidade. Segundo Frade (1999, p.176)

pode-se dizer que a base material do texto, segundo estudos relativos ao papel da materialidade, é um indício que precisa ser considerado, para se inferir o grau de relevância que se pretende dar a uma produção escrita. Questões como posicionamento, tamanho e fatores de legibilidade são indicativos de um projeto gráfico das revistas, que antecede o conteúdo e a forma estilística eleita para estabelecer a comunicação com o leitor nos editoriais.

As revistas foram entregues a todos os profissionais envolvidos com a sua construção e também aos demais professores e pedagogos da rede municipal de ensino. Para evitar a entrega de revistas em duplicidade, foi feito um levantamento junto ao Setor de Recursos Humanos da SME, sobre informações como o nome e lotação dos professores, sendo feito o cruzamento de dados para que os professores com dois cargos não recebessem a revista em duplicidade. Foi feita então uma lista dos professores por escola, e no caso de um mesmo professor atuar em duas ou mais escolas diferentes, sua revista era entregue em uma delas, em cujo “Protocolo de Entrega da Revista” constava o seu nome. Na lista das outras escolas em que atuava, constava para onde seu exemplar havia sido encaminhado.

O Editorial daquele primeiro número trazia um pouco do sentimento experimentado naquele momento ao trazer os seguintes dizeres:

É com grande alegria que apresentamos à vocês a 1ª edição da Revista Educadores em Ação. Isto significa para nós a conquista de um sonho que se tornou real mediante a participação de pessoas que não somente acreditaram que seria possível, mas que empenharam esforços na realização deste sonho (EDUCADORES EM AÇÃO, 2002, p.3).

A primeira edição trazia em seu formato: editorial, expediente, índice, apresentação, entrevista, artigos científicos, texto de capa, matéria jornalística, relatos de experiência, projetos e eventos, agradecimentos e normas para o envio de trabalhos.

Em 2002, houve a publicação de apenas uma edição da revista. No ano de 2003, não houve a impressão da revista devido à falta de verbas. Como a edição tinha sido preparada, a coordenação conseguiu verbas com alguns patrocinadores, sendo possível a impressão de mil e quinhentos exemplares no formato inicial, os quais foram distribuídos às escolas em fins de 2004. Esta foi a única edição da revista Educadores em Ação de periodicidade anual e que não houve exemplares suficientes para distribuição a todos os professores da rede. Cada escola recebeu um quantitativo de revistas, disponibilizando para consulta nas bibliotecas escolares ou distribuindo segundo critérios próprios.

Em meados de 2005, a nova administração municipal, por intermédio da assessora Tania Maria Souza Toledo, optou por retomar os trabalhos com a revista, dispondo de verbas

previstas no orçamento para a impressão do material, o que requereu a reformulação do projeto inicial.

O projeto reformulado, continha: justificativa; objetivos; etapas do projeto; características da revista (tiragem, periodicidade, público-alvo, corpo da revista); normas da revista (normas para o envio de colaborações e normas de constituição e funcionamento do Conselho Editorial); administração da revista; cronograma de ações; recursos (materiais e pessoais); avaliação; orçamento e; bibliografia. Esta maneira de organizar a nova versão do projeto demonstra a construção de um modo de conduzir os trabalhos da revista Educadores em Ação.

A justificativa do projeto “Revista Educadores em Ação”, datado de 16 de agosto de 2005, traz as marcas do projeto inicial. Ao citar as edições anteriores, demonstra a continuidade das ações e ao dizer que “reafirma” ser um veículo importante de comunicação e informação, permite inferir que este modo de perceber a revista constava na primeira versão do projeto.

Observando mais atentamente o trecho apresentado quando este traz o discurso do estudo de temas atuais e relevantes na área da educação, atrelando esta questão à competência, permite questionar: “o que seria relevante?”; “o que pode ser considerado como competência?”, “o que poderia ser considerado como atual?”. Percebe-se com isto a interferência de discursos, plenamente difundidos e debatidos, como a defesa da Teoria das Competências na Educação na argumentação desenvolvida neste fragmento de texto.

Mas, além de concepções e visões de educação, o novo projeto apontava mudanças quanto ao seu funcionamento, ao destacar que

[...] nessa nova etapa do trabalho, a revista estará vinculada ao CEMEPE, o que propiciará condições de expor temas que estejam em consonância com os anseios do educador municipal, pois caminhará ao encontro das diretrizes estabelecidas nos debates, estudos e propostas extraídos de diagnósticos realizados por núcleos e projetos que compõem o referido Centro de Estudos (Doc.3).

É possível perceber que nesta nova fase a revista integrava as ações do CEMEPE, portanto, estava sujeita às diretrizes estabelecidas pela administração pública municipal e por este Centro de Estudos. O discurso presente neste fragmento de texto estabelece uma relação entre CEMEPE e as temáticas sobre as quais o professor sente interesse em estudar, premissa passível de questionamentos e que requer estudos e pesquisas para que se estabeleça esta relação. Contudo, a partir de então, sob o discurso de atender os anseios do professor, a SME

passou a definir o conteúdo de cada edição, conforme sua visão e interesses, cabendo aos membros do Conselho Editorial atuarem mais como pareceristas.

O projeto apresentado naquele momento tinha como objetivo geral “contribuir com o crescimento profissional e intelectual do educador municipal mediante a disponibilização de material escrito sob a forma de revista pedagógica” (Doc.3). Como objetivos específicos constavam no projeto:

Disponibilizar artigos científicos e relatos de experiência visando uma constante atualização de conhecimentos do professor; manter o educador bem informado a respeito de temas atuais e relevantes na área educacional; incentivar os profissionais da educação a escreverem artigos e a se desenvolverem no campo da pesquisa; socializar saberes e experiências educacionais; contribuir com a melhoria do ensino na rede municipal, mediante apresentação de temas voltados à formação de educadores críticos e politizados; disponibilizar para os educadores municipais as discussões, eventos, agenda e diretrizes estabelecidas pela gestão para o desenvolvimento do trabalho, expressando inclusive a filosofia de trabalho adotada pela Secretaria Municipal de Educação (Doc.3).

O projeto apresentava-se um tanto quanto audacioso ao colocar como um de seus objetivos “contribuir com a melhoria do ensino na rede municipal” mediante a disponibilização de material voltado para a formação de educadores críticos e politizados. Este objetivo já demonstra uma visão sobre a profissão docente e de que maneira a leitura e o estudo são capazes de contribuir para a mudança de posturas e maneira de perceber o mundo.

Por outro lado, o projeto também propunha aos docentes se desenvolverem no campo da pesquisa e socializar saberes e experiências educacionais. A pesquisa, embora de suma importância não é algo frequente nas escolas por uma série de fatores, que vão desde a formação inicial, às condições de trabalho docente, a organização curricular dos cursos de graduação em educação e as políticas públicas voltadas para a pesquisa.

Embora a busca de resposta para os problemas escolares, sejam raramente objetos de pesquisa dentro das escolas de ensino fundamental, um dos objetivos da revista era incentivar os docentes a pesquisarem e também socializarem os seus saberes e práticas educativas. O volume de trabalhos desenvolvidos no interior das escolas é muito grande, mas a falta do registro faz com que muitos trabalhos se percam no tempo.

Shigunov Neto e Maciel (2009, p.8) discutem sobre a importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores na produção de conhecimentos, para estes

É necessário desmistificar o papel do pesquisador tradicional, torná-lo um profissional a cargo da produção do conhecimento em prol da sociedade, e mais especificamente, no caso educacional, em benefício da instituição escolar. Portanto, o professor pesquisador deve produzir/construir conhecimento e, mais importante que isso, socializar sua transmissão.

Esta desmistificação sobre o modo de compreender e encarar a pesquisa é também evidenciada por Lüdke et al (2001, p.30), quando diz:

[...] na verdade, falar em produção de conhecimento pelo professor ainda é tabu. Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores do ensino fundamental e médio. Nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica.

Percebe-se que, em relação à pesquisa, o professor vive um paradoxo, que pode significar um entrave para que se assuma como pesquisador de sua própria prática. Lüdke (2001) relata pesquisa realizada com professores da Educação Básica na qual buscou compreender suas percepções e práticas de pesquisa na escola. Conforme esta autora, embora cerca da metade deles tenha declarado que faz pesquisa, houve muita dificuldade em obter produtos das pesquisas dos entrevistados. De acordo com esta mesma autora,

[...] o professor acaba apresentando um projeto, não necessariamente de uma investigação, mas de produção de algum material didático ou de laboratório, de organização de um evento ou de um curso extra, uma excursão ou visita científica e como parece não haver uma verificação muito estrita ou um acompanhamento constante, esse tipo de atividade acaba sendo aceito em cumprimento da exigência de pesquisa (Idem, 2001, p.88).

Lüdke (2001, p.89) encontrou uma variedade de concepções de pesquisa, “a maior parte delas voltadas para questões muito práticas, rotineiras até, como a confecção de materiais didáticos, correspondendo ao um conceito mais estrito de pesquisa”.

Em nova pesquisa realizada com professores da Educação Básica, Lüdke e Cruz (2005), apontam alguns entraves para a pesquisa pelo professor, dentre eles, a precária formação que receberam para o seu desenvolvimento como pesquisadores. Para estas autoras, “a realidade é apresentada pelos entrevistados de forma crua: nenhum órgão oficial destinado

ao desenvolvimento da pesquisa libera verbas para a pesquisa na escola básica” (Idem, 2005, p.95).

Diante do quadro que se apresenta, ao propor que os docentes se desenvolvessem no campo da pesquisa por intermédio dos incentivos da revista Educadores em Ação, este propósito esbarrava em uma questão de maior amplitude, envolvendo discussão sobre a universidade na formação de pesquisadores, incentivos do governo para a pesquisa, a escola na formação de autores, dentro outras questões que extrapolam o campo de atuação do periódico em si.

Além desta questão, nos objetivos do projeto de criação da revista Educadores em Ação fica também evidente que a mesma expressaria a filosofia de trabalho adotado pela SME. Era a imprensa a serviço do poder. Desse modo, não caberia publicar um projeto qualquer, mas que estivesse de acordo com a administração e com as políticas públicas para a educação municipal naquele momento.

A revista também se apresentava como ferramenta para manter os professores e pedagogos informados a respeito de temas e debates atuais da educação. A cada tempo determinados discursos influenciaram a educação, contribuindo de certo modo para a formação de ideologias e o projeto da revista valorizava o discurso atual sobre os demais, deixando implícita uma visão talvez acrítica e também tendenciosa, já que deveria atender os anseios de uma administração político-partidária.

As etapas do projeto propostas para esta nova fase envolviam acertos com a SME, escolha de membros do Conselho Editorial e o modo de atuação de seus membros, maneiras de contatar e envolver os possíveis autores e leitores da revista e ações a serem desenvolvidas pela coordenação da revista. Tais etapas acabavam por contar sobre o desenvolvimento de todo o trabalho de editoração de uma revista, em ações que muitas vezes acontecem concomitantemente e outras que seguem a uma ordem rígida, sem a qual não é possível a editoração final.

Cabe destacar que nas duas primeiras edições não constava o ISSN da revista Educadores em Ação, pois, no caso de publicações impressas, o IBICT exigia a publicação de dois números para que seja conferido um número à publicação. Portanto, foi a partir da 3ª edição da revista, que a mesma foi cadastrada junto a este órgão, sendo-lhe conferido o número de ISSN 1809-2004. Foi também a partir desta edição, que a publicação passou a ser totalmente colorida, tanto em sua capa quanto no seu miolo. Nesse momento, foi então criado um novo projeto gráfico para a edição, o que exigiu fotografias com boa resolução e coloridas, além de desenhos para ilustração dos textos. A proposta inicial, apresentada pela

Secretaria Municipal de Comunicação Social - SECOM, teve que ser adaptada em virtude das “cores da política”, não sendo permitido cores que lembravam outros partidos políticos que não fosse o atual.

Num formato em que o Conselho Editorial se limitava mais à leitura de textos e emissão de pareceres, a decisão sobre quem entrevistar em cada edição, ficava sob a responsabilidade da SME, com sugestões da coordenação da revista. Assim, a partir da 3ª edição foram escolhidos professores e pedagogos de destaque no município de Uberlândia para a página História de Vida de Educadores, tendo também entrevistas como complementação à Matéria de Capa.

Foram feitos novos ajustes no projeto inicial, com suas sugestões de páginas, tendo a revista, nessa etapa, adotado o seguinte formato: Editorial, Índice, Expediente, História de vida de educadores, Artigos, Matéria de capa e entrevista complementar, Relatos, Saúde do Professor, Divulgações e Colaborações.

Conforme novo texto do Projeto da revista Educadores em Ação, a partir da 3ª edição consta nas etapas do projeto algumas ações desempenhadas exclusivamente pela coordenação da revista, tais como: redigir o editorial e também um texto para a página história de vida de educadores, entrevistar quem comporia esta página, transcrever a entrevista, redigir a matéria de capa, entrevistar quem viria na pós-matéria de capa, transcrever esta entrevista, orientar e auxiliar os professores na escrita de seus textos, redigir as divulgações, acompanhar o fotógrafo nas sessões de fotos, conseguir imagens e ilustrações para a revista, acompanhar a paginação do material, fazer orçamentos e agilizar o processo de licitação, acompanhar a impressão do material, manter atualizado o cadastro de assinantes e distribuir a revista.

O modo de trabalhar com a revista Educadores em Ação foi modificado a partir da 3ª edição. Com novo *layout*, novas páginas e tiragem ampliada, a revista manteve o padrão estabelecido nesta reestruturação, até a 11ª e última edição. Como alterações houve a inserção da página “História de vida de Educadores”, a matéria de capa com uma entrevista sobre a temática apresentada junto à ela, a página “Saúde do professor” e as páginas de divulgação que foram ampliadas.

O novo formato da revista, ao priorizar a questão estética, perdeu na quantidade de páginas, que de 48 passou a 40, sem contar que o espaço destinado ao texto escrito foi reduzido ainda mais em virtude de imagens coloridas em tamanhos grandes, com fotos dos entrevistados, ilustrações do texto de capa, dos artigos e relatos, muitos dos quais tomavam muito espaço. Além disso, a SME não abria mão das divulgações de seus eventos e de suas

“propagandas”, mesmo que para isto algum artigo ou relato tivesse que ser suprimido da publicação.

No relatório das atividades da revista no ano de 2006, consta o seguinte texto:

Durante o ano de 2006 a revista coletou artigos e relatos para publicação, orientou professores na confecção de material a ser apresentado à revista, encaminhou artigos/relatos a conselheiros editoriais e consultores ad-hoc para emissão de parecer, devolveu parecer aos autores e esclareceu sobre possíveis correções, selecionou imagens para ilustrar a revista, acompanhou fotógrafos às escolas constantes nos relatos de cada edição e locais onde se encontravam entrevistados a fim de fotografá-los, atendeu a todos educadores municipais que solicitaram esclarecimentos a respeito de assuntos pertinentes à revista, escolheu junto ao conselho editorial o entrevistado de cada edição, realizou entrevista, transcreveu material, acompanhou a correção da revista, escreveu divulgações, redigiu a matéria de capa, acompanhou todo o processo de paginação da revista junto à Comunicação Social, distribuiu a 3ª e 4ª edição da revista. No mês de dezembro/2006, a revista Educadores em Ação terminará a entrega de seu 5º exemplar. Vale salientar que a 3ª edição teve uma tiragem de 3.000 exemplares sendo entregue no início desde ano, a 4ª edição (entregue em fins de junho/2006) foi de 3.800 exemplares, quantidade mantida na edição subsequente. Desse modo, até meados de dezembro de 2006, a revista terminará a entrega dos exemplares deste ano, totalizando 10.600 revistas entregues (Doc.4).

Pelo relatório é possível perceber que as primeiras edições foram esquecidas, inclusive, não foram contadas neste documento. É possível notar ainda a ausência do indivíduo no texto, quando diz: “a revista coletou artigos”, “a revista terminará a entrega”. É como se a revista por si só realizasse todas as atividades. Sobre esta questão, o documento intitulado “Publicações Brasileiras: guia para editoração”, do Governo Federal, ao falar sobre o direito autoral, destaca: “a pessoa jurídica não escreve, não pinta, não canta” (BRASIL, 2010, p.37). O direito autoral tornou-se inalienável, mediante a Lei de Direitos Autorais, lei 9.610/98, do Ministério da Cultura. Esta lei ampara os autores de textos a terem seus nomes em seus textos por eles produzidos, tendo a possibilidade de cessão de direitos patrimoniais, mas não autorais.

Percebe-se em todas as edições da revista a ausência de créditos para o paginador e o fotógrafo da revista, enquanto todos os demais participantes: coordenação, colaboradores, conselho editorial, consultores ad-hoc, revisores de português e jornalista responsável tiveram os seus nomes publicados no expediente da revista. Tal questão tomou a amplitude de

discussão legal junto à Procuradoria do Município, cujas decisões nortearam os trabalhos com a revista. Inclusive, cada edição era submetida ao secretário de comunicação social, secretário de educação e procuradoria, cuja aprovação da revista paginada implicava no deferimento ou indeferimento de sua impressão.

Todas as edições seguiram esta direção, mantendo o formato adotado a partir da 3ª edição. Somente a partir da 10ª edição, aconteceram novas e pequenas alterações. Devido a dificuldades em conseguir matérias sobre saúde, esta página foi substituída por “fique Sabendo”, cuja proposta era trazer novidades para o professor e uma página de Filosofia. A partir desta edição, devido o aumento na quantidade de assinantes da revista, foi necessário ampliar a tiragem para 5.000 exemplares. Após esta, apenas uma e última edição da revista foi impressa, o seu 11º número.

Apesar de não ter sido impressa, a 12ª edição foi totalmente paginada, conforme consta no texto do Documento 5:

A 12ª edição da revista Educadores em Ação, assim como a revista de divulgação do CEMEPE, foram totalmente organizadas quanto ao seu material escrito e de imagens desde o dia 09 do mês de abril de 2010, conforme consta no memorando interno n.314, encaminhado à Secretaria de Comunicação Social solicitando a sua paginação.

Findos os trabalhos com a revista, pude reler cada documento, muitos deles em arquivo morto ou em arquivos digitais. Mediante este levantamento, foi possível detectar que não havia cadastro da quantidade de artigos e relatos entregues para apreciação na revista Educadores em Ação, especialmente nos primeiros anos de seu funcionamento. No período de 2002 a 2004, muitos textos não publicados foram devolvidos. O cadastramento destes textos se perdeu na mudança de governo, de 2004 para 2005. No entanto, foram preservados: um relato sem indicação de data de entrega, um relato do ano de 2003 e dois artigos de 2004. Somando estes artigos e relatos aos que foram publicados na 1ª e 2ª edições, totalizou um quantitativo de 12 artigos e 13 relatos encaminhados à revista nestas edições.

De posse dos relatórios de acompanhamento da leitura e emissão de pareceres dos textos, denominados “Controle de leitura dos textos”, foi possível montar um consolidado da revista, em seus nove anos de funcionamento. Cabe destacar que foi contado o ano de 2003, em que houve a realização dos trabalhos, ou seja, houve expediente da revista, mas não houve impressão do material. O mesmo aconteceu no ano de 2010, em que as revistas foram elaboradas e paginadas, mas não foram impressas.

Desde a origem da revista Educadores em Ação até o seu encerramento, foram encontrados os registros de 67 artigos e 55 relatos cadastrados. Como não foram encontrados registros anteriores ao ano de 2005, é possível contar os artigos e relatos publicados, além destes, foram encontrados o original de dois outros textos nos arquivos da revista Educadores em Ação, desse modo, podem se somar aos artigos e relatos listados no documento “Controle de Leitura dos textos”, mais 12 artigos e 13 relatos. Assim sendo, foram encontrados 79 artigos e 68 relatos apresentados à revista para apreciação, destes, foram publicados 30 artigos e 37 relatos. Sobre os textos apresentados à revista, foram encontrados 191 pareceres emitidos pelos membros do conselho editorial e por consultores *ad-hoc*.

Nos anos de funcionamento da revista, foram entrevistadas 10 pessoas para a página história de vida de Educadores, sendo a maioria professores de destaque da cidade de Uberlândia e 09 entrevistados após a matéria de capa, sempre um pesquisador sobre o tema apresentado na mesma. Foram publicadas 09 matérias de capa, pois, como as primeiras edições continham um outro formato, esta modalidade textual foi adotada somente a partir da 3ª edição, após a reformulação do periódico outrora descrita. Foram também publicados 07 textos para a página “Saúde do professor”, a maioria escritos por médicos e psicólogos, 02 textos para a página “Fique sabendo” e 02 para a página de “Filosofia”. No quadro a seguir, apresento um consolidado das edições impressas da revista Educadores em Ação.

Quadro 1: Consolidado da revista Educadores em Ação – 2002 a 2009

Edições	Descrição	Artigos publicados	Relatos publicados	Produções individuais	Produções coletivas	Total
1ª	Ano 1, nº 1, julho a dezembro de 2002	04	06	08	02	10
2ª	Ano 2, nº 2, janeiro a dezembro de 2004	06	05	10	01	11
3ª	Ano 3, nº 3, julho a dezembro de 2005	02	04	05	01	06
4ª	Ano 4, nº 4, janeiro a junho de 2006	02	03	05	00	05
5ª	Ano 4, nº 5, julho a dezembro de 2006	03	03	04	02	06
6ª	Ano 5, nº 6, janeiro a junho de 2007	03	03	04	02	06
7ª	Ano 5, nº 7, julho a dezembro de 2007	02	02	04	00	04
8ª	Ano 6, nº 8, janeiro a junho de 2008	02	03	03	02	05
9ª	Ano 6, nº 9, julho a dezembro de 2008	02	03	04	01	05

10^a	Ano 7, n ^o 10, janeiro a junho de 2009	02	02	02	02	04
11^a	Ano 7, n ^o 11, julho a dezembro de 2009	02	03	03	02	05
TOTAL		30	37	52	15	67

Pelo quadro, percebe-se que nas duas primeiras edições houve uma quantidade bem superior de textos publicados, cerca do dobro das demais. Dois fatores podem ser considerados para justificar este dado. O primeiro é que as primeiras edições, em preto e branco, contavam com um número maior de páginas, e continham menos imagens. As revistas coloridas, impressas a partir da 3^a edição, possuíam 40 páginas de miolo, 08 páginas menos que as duas primeiras edições, e o trabalho de paginação, um tanto quanto artístico, com fotos profissionais, exigiam um maior espaço. Além desta questão, a partir da 3^a edição, houve uma disputa por espaço na revista, pois era interesse da SME e do CEMEPE, utilizar este veículo para a divulgação de seus projetos e eventos.

É possível perceber ainda que, pelos seus anos de funcionamento, a revista Educadores em Ação publicou um número pequeno de textos, porém, foi uma oportunidade para os professores e pedagogos, especialmente os que atuam no município de Uberlândia, de divulgarem suas produções, ou seja, de exercitarem a autoria de textos acadêmicos. Por outro lado, também significou novas oportunidades de leitura e socialização de saberes e práticas entre os professores da Educação Básica.

Capítulo III

A autoria e a leitura no discurso do professor-autor

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens. Ler sempre foi maravilha, gostosuras, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (Abramovich, 1997)

Na epígrafe, a autora se expressa de maneira entusiástica sobre o que significa para ela, o ato de ler. Além da dimensão do prazer, ler pode significar uma necessidade, uma exigência e até mesmo uma obrigatoriedade. Por isso, nem toda leitura é necessariamente prazerosa ou se move pelo encantamento. Na cultura letrada, ler é preciso, assim como também é, o exercício da autoria.

A importância da leitura na cultura letrada encontra-se expressa nos letreiros luminosos, nas placas, nos folhetos, nos documentos, nos relatórios, nas bulas, nos livros, nas revistas, na rede da internet e em tantos outros materiais escritos que circulam na sociedade, os quais resultam dos processos de criação, de invenção e elaboração de textos, enfim, do exercício da autoria.

Ao abordar a questão da autoria e da leitura, as mesmas são compreendidas como atividades distintas. Suas diferenças referem-se, especialmente, às habilidades e conhecimentos exigidos para cada uma delas, assim como o modo como processa o seu aprendizado. Segundo Soares (1995, p.8)

[...] as habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e as habilidades e os conhecimentos que constituem a escrita são radicalmente diferentes, como também são consideravelmente diferentes os processos de aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita.

A leitura e a autoria de textos apresentam-se como atividades intelectuais que requerem do autor e do leitor a construção de sentidos, de conhecimentos, estratégias, de inferências, dentre outros. Considerando a complexidade dos mecanismos que são postos em ação no ato da leitura, Vilela e Koch (2001, p.19) destacam que a leitura “requer um sujeito

envolvido na obtenção de significados e na busca da compreensão, ou na interpretação do conteúdo” e a escrita, a “produção de um texto com uma finalidade e um destinatário”. Considerando ainda que a leitura e a autoria são atividades cognitivas, as mesmas proporcionam ao sujeito a oportunidade de aprender “explorando, experimentando, indagando, Tateando, relacionando-se com outros e com o ambiente e aprendendo de outros e com outros” (idem, p.20).

A constituição do professor como autor e leitor se dá mediante vivências, construídas ao longo de sua história de vida e formação, as quais lhe possibilitam desenvolver maior ou menor apreço pela autoria e a leitura, afinidades, dificuldades, facilidades e também uma inscrição político-ideológica em relação às mesmas. Para compreender como o autor percebe, acolhe a autoria e a leitura, assim como vivenciou o exercício das mesmas, foi necessário ouvir os sujeitos investigados, de modo a resgatar sua história.

Kramer (1998, p.23) pondera que

Resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dialogicidade, a palavra. Tal resgate se apresenta como ponto crucial para a construção de um conceito humanizado de ciência: ouvir o que até então não pôde ser expresso ou escutado, transformando as sobras, dobras, as franjas em objeto de investigação.

Conhecer ou resgatar a história é também um modo de perceber a construção identitária do professor expressa por meio da palavra. Construção que, no contexto da pós-modernidade, apresenta-se de maneira fragmentada. Nesse sentido, Hall (2006, p.9) considera que as transformações ocorridas a partir deste século, estão mudando

[...] nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentralização do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentralização dos indivíduos tanto do lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Desse modo, ao estudar sobre o discurso do professor autor e leitor, falo a respeito de um indivíduo que vive uma crise de identidade. Identidade esta que se faz e refaz cotidianamente, mediante vivências e experiências sócio-culturais às quais o indivíduo é submetido, o que lhe permite construir e reconstruir concepções sobre si mesmo, sobre sua prática, seus saberes e também sobre o mundo em que vive. Ao ponderar sobre o professor como autor e leitor, detentor desta identidade móvel, torna-se evidente o papel do passado em

sua construção, pois a formação do indivíduo é resultado de um processo, e não apenas do *aqui e agora*.

Refletir sobre os percursos de autoria e leitura e as concepções do professor-autor, implica também considerar sua inserção social, política, cultural e histórica. Significa evidenciar sua formação discursiva e a seleção de tema que julga ser necessário colocar em debate, debruçar um pouco mais sobre ele e optar em socializá-lo com os seus pares.

Este movimento de compreender a construção identitária, visões, concepções e também a inscrição político-ideológica do professor-autor, foi feito mediante entrevistas com três sujeitos que publicaram textos na revista Educadores em Ação, cujas características são apresentadas no quadro 2 que se segue.

Quadro 2: Características dos professores entrevistados

Características	Professores Entrevistados		
	E1	E2	E3
Gênero	Masculino	Feminino	Feminino
Faixa etária	41 a 45 anos	46 a 50 anos	51 a 55 anos
Escolaridade	Mestre em Educação	Especialista	Mestre em Geografia
Atuação	Ensino fundamental e superior	Ensino fundamental	Ensino fundamental
Localização da instituição escolar	Zona urbana e rural	Zona urbana	Zona urbana e rural
Construção do texto	Individual	Individual	Coletiva ⁵
Gênero textual	Relato de experiência	Relato de experiência	Relato de experiência ⁶
Edição em que publicou	7 ^a	6 ^a	2 ^a

A entrevista contou com trinta e cinco questões, dentre as quais, 06 versam sobre dados gerais dos entrevistados, os quais foram acima apresentados. As outras 29 questões envolvem suas concepções e vivências de autoria e leitura, cujas respostas foram agrupadas em cinco categorias: 1) Recordações da leitura; 2) Dedicção à leitura e à autoria; 3) A revista Educadores em Ação; 4) A autoria e leitura na formação docente; 5) Concepções sobre leitura e produção escrita. É importante destacar que tais categorias foram levantadas somente após a transcrição e leitura minuciosa das entrevistas.

⁵ Devido a falta de endereço ou contato para localizar um dos autores do texto produzido em co-autoria, foi entrevistada somente uma das autoras.

⁶ Foram entrevistados somente autores de relato de experiência, pois, dentre os autores selecionados para a entrevista, foram estes os que concordaram em participar da mesma.

As questões foram analisadas com base em fundamentação teórica sobre cada categoria apresentada, contando com as contribuições da Análise do Discurso, por isso, foram observadas as relações entre a língua, a ideologia e a história, costurando nexos com estudos e debates educacionais, num processo de interpretação dos dizeres dos professores autores de textos na revista Educadores em Ação.

Recordações da leitura

Início a análise sobre as recordações de leitura dos sujeitos investigados, com um fragmento do texto do escritor Alessandro Martins (2009, s/p), que diz

Minha avó costumava ler para mim. Ela precisava de dois óculos. Para longe e para perto. Ambos pesadíssimos. Lembro bem deles assim como lembro do cheiro da cristaleira em que ela os guardava, perto de alguns copos que só eram usados no domingo. [...] O fato de minha avó abrir aquelas páginas e, daquelas sujeirinhas no branco do papel, extrair aquelas coisas que falava para mim, de vez em quando mostrando as figuras, certamente me encantava. [...] Foi por isso, que uma tarde daquelas, quando a minha avó estava ocupada com outras coisas, fui flagrado com os óculos pesados e de aros escuros de minha avó, precariamente equilibrados no nariz, com um livro à minha frente. Para mim, o que possibilitava a leitura eram os óculos pois, sempre que ela ia ler, ela os tomava, como se cumprisse um ritual.

O trecho acima, fala das lembranças envolvendo situações de leitura na infância, que aconteceram no espaço familiar. Os incentivos envolvendo a leitura e a escrita não se restringem à escola, os mesmos partem da família, da igreja e de diversas situações ou espaços no cotidiano da sociedade letrada. Dentre estas situações, a leitura e a contação de histórias são elementos que possibilitam despertar a curiosidade em desvendar como a leitura acontece; em saber como é possível decifrar “as sujeirinhas no branco do papel”, como expressa poeticamente o escritor mencionado.

Ciente de que a escola, a família e o próprio modo como a sociedade se organiza, acaba por incentivar ou exigir o aprendizado da leitura e da escrita, apresento as recordações dos sujeitos investigados sobre situações e incentivos por eles vivenciados, tendo como base para a análise as respostas aos seguintes questionamentos: “Quem melhor incentivou você na prática da leitura? Como ele fazia isto?”; “Na sua casa havia livros? Como você tinha acesso à eles?”; “Qual é a sua principal lembrança do contato com os livros?”; “Quais são suas recordações sobre situações de leitura?”.

Partindo da questão “Quem melhor incentivou você na prática da leitura?”, questionei aos entrevistados: “Como ele ou ela fazia isto?”; “Como era essa leitura?”; “Alguém lia para

você?”. No que diz respeito à responsabilidade nos incentivos de leitura, a questão familiar, além da escola, se fez presente nos depoimentos. O Entrevistado 1 destaca:

A escola, aliada a questão familiar foi que me incentivou. Embora a gente não tivesse uma situação financeira boa, meus pais sempre me deram livros. Tínhamos uma biblioteca montada em casa. (E1)

A importância da família aliada à escola no incentivo à leitura foi lembrada por este entrevistado, assim como o incentivo materializado nos livros na biblioteca montada em casa. Esta informação demonstra que o professor teve uma infância e adolescência de certo modo privilegiada, especialmente quando se constata que ainda hoje o país possui um quantitativo de bibliotecas pequeno para a população. De acordo com o 1º Censo Nacional das Bibliotecas Públicas Municipais, “no país existem 2,67 bibliotecas por 100 mil habitantes” (2010, s/p.), por isso, ter uma biblioteca em casa na época de sua infância e juventude, é certamente um privilégio para poucos, tanto que as demais entrevistadas não recordam do contato com os livros em sua infância. E2 destaca:

Eu e meus irmãos começamos a estudar com uma professora de outra fazenda, que vinha nos dar aula à cavalo, a fim de passar para nós o conhecimento escolar. Naquela ocasião, meu pai foi na cidade e comprou lápis, caderno, borracha... era o que tinha na época. Eu não conhecia nenhum livrinho de literatura, só conhecia o caderno. Eu lembro bem que eu consigo recordar do cheiro do caderno até hoje. Lembro também do cheiro do lápis e da borracha. Eu gostei tanto daquele material, que eu ficava cheirando. (E2)

Apesar de não ter conhecido nenhum “livrinho” de literatura na infância, a alegria de estudar, de ter um material, que podia ser apreciado com o uso de todos os sentidos: ver, cheirar, ouvir o barulho das folhas do caderno, apalpar, alisar e abraçar, foi marcante, ao ponto da entrevistada conseguir recordar até hoje o cheiro de seus materiais escolares. A materialidade apresenta-se como algo importante na criação de vínculos, no despertar do desejo e da curiosidade.

Um exemplo desta importância da materialidade é descrita pelo escritor Borges acometido de cegueira em sua velhice. O mesmo fala sobre a alegria de ter recebido a edição de uma enciclopédia, apesar de não poder vê-la. Sobre o seu sentimento, ele diz:

Continuo imaginando não ser cego; continuo comprando livros; continuo enchendo a minha casa de livros. Há poucos dias fui presenteado com uma edição de 1966 da Enciclopédia Brokilaus. Senti sua presença em minha casa- eu senti como uma espécie de felicidade. Ali estavam os vinte e tantos volumes com uma letra gótica que não posso ler, com mapas e gravuras que

não posso ver. E, no entanto, o livro estava ali. Eu sentia como se uma gravitação amistosa partindo do livro. Penso que o livro é uma das possibilidades de felicidade que dispomos (BORGES, 1987, p.10-11).

A alegria de ter livros, conforme relato deste escritor ilustra a importância da materialidade, da palavra escrita, que pode ser guardada, admirada e até mesmo sentida, mesmo quando não pode ser lida. As obras como objetos de desejo e até mesmo de orgulho, por serem possuídas encontram-se também no depoimento dos entrevistados.

Ao lembrarem sobre a existência dos livros em casa e de como tinham acesso a eles, o E1 destaca: *na minha casa havia livros e eu tinha acesso a eles sempre que sentisse vontade*. A depoente E3 também se recorda dos livros a partir da antiga 3ª série do ensino fundamental, ao afirmar

Minha mãe sempre procurava comprar, mas isto, quando eu já estava na 3ª série. Em salas multisseriadas, a gente aprendia o básico mesmo. Então, a partir da 3ª série tinha os livros sim, e embora pudesse pegá-los para ler, não possuía o hábito constante da leitura, isto foi sendo desenvolvido bem mais para frente. (E3)

A entrevistada consegue lembrar dos livros numa fase em que não conseguira ser despertada para o hábito da leitura, um dos motivos era o ensino que ela define como “básico”, ofertado nas salas multisseriadas. Desse modo, é possível inferir que a materialidade dos livros é importante, mas não o suficiente, falta-lhe outros ingredientes, como o incentivo por meio da leitura do outro, da contação de histórias e de uma “propaganda” que convença o leitor acerca da beleza ou do conteúdo de um texto, contribuindo para despertar o desejo de ler. Aprender a gostar de ler, passa pelos incentivos e pelas próprias opções ou afinidades do indivíduo, pois

Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como está estruturado, como produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com este objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimento para, assim, compreendê-los, há ensino de leitura (KLEIMAN, 2005, p. 22).

Esta mobilização movida pelo encantamento foi experimentada pela E2, que embora não tivesse tido acesso a livros em sua infância, recorda-se da alegria da leitura dos gibis, ao destacar:

Não tinha livros na minha casa, era uma casa muito pobre. Sem condições, sem recursos. Minha mãe trazia da casa da patroa, gibis. Eu me lembro que eu escondia para ler gibi, de tanto que eu gostava. Sabe aquele gibi amarelinho, que não tinha nem página... eu tinha sede de ler gibi. Naquela época eu lia histórias do tio Patinhas, da bruxa Maga Patalógica, dos irmãos metralhas... Eu amava de paixão!
(E2)

Mesmo com poucas opções, com os gibis de páginas amarelas vindos da casa da patroa da mãe, a entrevistada descobria o prazer de ler. A alegria de ler era tanta que ela se escondia, em seu momento a sós com os gibis, degustando palavras, imagens, personagens, cores e o enredo. A E2 não se lembra dos livros, somente dos cadernos e dos gibis velhos que despertavam a curiosidade e o desejo da leitura na infância. Posteriormente, já na adolescência, a mesma cita a leitura de fotonovelas. Segundo Joasilho e Joasilho (2008, p.529)

As fotonovelas tiveram um mercado cativo por mais de 25 anos no Brasil, e milhões de leitores consumiram ansiosamente histórias publicadas em revistas com larga circulação nacional. No entanto, foram ignoradas quase que completamente por críticos e estudiosos e consideradas um subgênero da literatura. Seus leitores foram marcados, entre outros aspectos, como de baixa formação cultural e possuidores de baixos rendimentos.

Embora haja críticas quanto à leitura de fotonovelas, os autores reconhecem que se trata de uma manifestação de práticas sociais que envolveram milhões de leitores por um período de 25 anos no Brasil. Portanto, não há como ignorar este gênero, que foi amplamente lido, especialmente pelo público jovem nas décadas de 1950 e 1960.

Além da leitura de fotonovelas, a entrevistada destaca: *Eu me lembro de ler Elisângela, Elis Regina, mas não era literatura*. Sobre tais leituras, Joasilho e Joasilho (2008, p.530) argumentam que embora estes livros tenham sido criticados ou tratados como “sombras literárias”,

no entanto estão aí. São vendidos aos milhares a cada edição e revendidos por sebos no país todo, tomados de empréstimo, lidos nas salas de espera de consultórios. Logo, há um grande mercado editorial que não é levado em consideração pelas instituições que determinam o que é uma boa obra literária e o que não é. São publicações completamente ignoradas mesmo atingindo um público tão extenso. Ainda assim, são lidas, muitas vezes envergonhadamente, a despeito da crítica ácida que recebem de algum estudioso que se digna a gastar poucas palavras sobre o assunto.

O depoimento desta entrevistada e a citação acima, fez despertar em mim dois questionamentos: “o que é ou não literatura?”, “Por que sempre que fala em recordações dos

livros e da leitura, é comum lembrar dos livros literários?"; "Por que os livros mencionados são tidos como 'sombras literárias'?"

Definir gênero literário não é tarefa simples, pois sua conceituação vem sofrendo modificações ao longo dos séculos. Nesse sentido, Costa (2008, p.19) esclarece:

O estudo dos gêneros literários é fonte permanente de reflexão porque implica o convívio com diferentes formas de escrever a literatura e de compreender as diferentes nuances dos diferentes gêneros ao longo da história, bem como a mudança e a transformação da escrita literária. Na contemporaneidade, a questão dos gêneros literários desperta muita polêmica, porque, após sucessivas alterações e experimentos, a literatura, hoje, admite uma pluralidade de formas e, sobretudo, uma intensa e múltipla mescla de gêneros, que resulta em mudanças profundas na clássica divisão em três gêneros (o lírico, o épico ou narrativo, e o dramático).

O gênero literário faz parte do currículo escolar, contando com incentivos do governo. É possível citar o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Proler, do Ministério da Cultura/ Fundação Biblioteca Nacional, que imprime uma política nacional de leitura, estabelecendo convênios com secretarias estaduais e municipais de educação do Brasil, assim como universidades, federações, instituições públicas e privadas. Até o ano de 2002 este programa tinha como proposta “qualificar a leitura na escola, isto é, introduzir textos de qualidade literária, em substituição aos chamados acartilhados e aos livros de conteúdo meramente didático” (BRASIL, 2009, p.13). Com base nesta orientação, as bibliotecas escolares organizaram o seu acervo priorizando o gênero literário. No ano de 2006, o Proler reviu sua proposta, tendo como um de seus princípios a “diversidade de ações e de modos de leitura: decorrência da própria variedade de materiais escritos e dos gêneros textuais” (Idem, p.16). Com esta reformulação, não somente o gênero literário foi destacado, mas os diversos suportes de leitura, tais como: jornais, revistas, gibis, dentre outros.

Na escola, a literatura, trabalhada em aulas semanais, possibilita o acesso a obras e autores, cujo acervo é ampliado mediante verbas destinadas a este fim. A literatura é valorizada pelo seu valor estético e cultural e por possibilitar a formação de hábitos de leitura. Este gênero é comumente relacionado ao prazer, conforme assinala Lajolo (2000, p.105): “A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”.

O acesso às obras literárias é rememorado pelos sujeitos investigados, como pode ser observado no depoimento:

Quando criança eu lia livros infantis. Na adolescência li muito romance, lembro-me de autores como Machado de Assis, José Lins do

Rego... Há outros cujos nomes me fogem da memória agora, mas tive uma vivência com a leitura desde a minha infância e que passou pela minha adolescência. Lembro de um livro que eu li, que tinha como título “Luzia homem”. (E1)

O escritor Machado de Assis, um dos clássicos da literatura brasileira, também é lembrado pela E3, que diz:

Eu me lembro que, no ensino fundamental, na etapa que hoje equivale do 6º ao 9º ano, eu lia muito. Eram livros que eu pegava na biblioteca da escola mesmo. Eu lembro que li vários livros, lembro de Machado de Assis e outros livros literários. Mas, a leitura era mais por obrigação, porque a escola ia dar um trabalho daquele livro. Naquela época, não lia pelo gosto da leitura não. Era uma coisa que eu fazia mais porque era uma exigência, porque seria cobrado em algum trabalho. Eu não tinha muito o hábito da leitura, desenvolvi mais somente quando entrei na faculdade. (E3)

A entrevistada expõe uma situação recorrente no âmbito escolar. Na vida acadêmica, o aluno precisa realizar algumas leituras, sobre conteúdos que serão exigidos nas avaliações. Dadas as afinidades de cada um, não é possível gostar de todos os conteúdos ou disciplinas curriculares, nem tampouco é possível apreciar todas as modalidades textuais ou estilo de escrita dos autores sugeridos. As leituras escolares nem sempre são recomendadas, mas exigidas, em textos ou livros previamente selecionados pelo professor e, muitas vezes, com a marca “vale nota”. Nem todos os alunos que frequentam a escola desenvolvem o gosto pela leitura. Quanto ao leitor, este também não é obrigado a apreciar todos gêneros textuais e estilos de escrita. Segundo Lajolo (2000, p.108)

A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais de aprendizagem, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos.

A leitura apresenta-se em algumas situações como uma exigência. Não é possível ao leitor aliá-la somente ao prazer. Nem sempre o leitor pode optar por não ler um texto, especialmente quando este faz parte de uma exigência curricular, quando a obra foi escolhida previamente pelo professor. Esta é uma questão com a qual todo o leitor terá que conviver e que não diminui importância de saber ler e a necessidade de se incentivar a leitura desde a infância, por meio de livros literários e de outros gêneros textuais e suportes de leitura.

As lembranças dos livros e da leitura na infância são marcantes. O E1 relata sobre o fato de ter uma biblioteca em casa e ter acesso a várias obras, enquanto as entrevistadas 2 e 3 não possuem lembrança de livros na sua infância. Ao serem indagadas a respeito de suas recordações dos livros e da leitura, relataram sobre o analfabetismo dos pais e o fato de residirem na zona rural como possíveis entraves para o incentivo à leitura. Sobre este aspecto, a E2 lembra da professora que vinha de outra fazenda, à cavalo, a fim de passar para ela e seus irmãos o conhecimento escolar, e também ressalta: *Desde pequena, mesmo o meu pai e a minha mãe sendo analfabetos, eles se preocupavam com a escola.* Ao ponderar sobre os dizeres desta professora, é possível inferir que o analfabetismo não significou impedimento para que os pais buscassem alguém que pudesse oportunizar um saber ao qual não tiveram acesso, pois a “professora vinha à cavalo” a fim de transmitir os conhecimentos escolares. O analfabetismo dos pais também é destacado pela Entrevistada 3, que diz:

Na infância, eu não me lembro de nenhuma pessoa que tenha me incentivado a ler. Eu me lembro que na primeira série eu gostava de recitar poemas. Na primeira série, [em Tapuirama - MG], eu não me lembro de ler nenhum livro. Em casa eu sei que não foi, pois minha mãe era analfabeta, meu pai estudou pouco, minha irmã tinha uma série na frente da minha, meu irmão é que tinha estudado um pouco mais, uns três anos a mais do que eu. Eu lembro que ele ensinava a gente no geral, agora, leitura, eu não me lembro. (E3)

Embora a E3 não recorde dos livros, é possível que alguém a estimulava na leitura, já que a mesma decorava textos, na forma de poemas. As primeiras lembranças dos livros e dos incentivos de leitura da entrevistada são da antiga terceira série do ensino fundamental, conforme relata:

Na terceira série, eu lembro que eu fui a melhor aluna da sala e a professora me deu uma coleção de livros. Era uma enciclopédia, que tinha histórias, poemas... tinha também história, geografia... Eu me lembro de ler muito este material. (E3)

Pelos depoimentos, é possível perceber que os professores e a família são considerados como responsáveis em incentivar as práticas de leitura, papel não evidenciado nos depoimentos. Foi possível perceber nos dizeres dos entrevistados, a ausência da família, especialmente dos pais no estímulo à leitura. As entrevistadas 2 e 3 relatam o pouco contato que tiveram com os livros e a leitura na infância, citando os pais analfabetos como um agravante. Embora o E1 tivesse acesso a vários livros, adquiridos pelos seus pais, os quais encontravam-se disponíveis em uma biblioteca, em casa, o mesmo salienta: *Não tenho*

lembrança de ninguém lendo para mim na minha infância. Eu acho que ninguém lia para mim. Minha mãe não fazia isso.

Sobre a influência dos pais no contato com o texto, Abramovich (1997, p.16-17) destaca:

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor.

Além da importância das narrativas, ler para crianças é importante para desenvolver o seu interesse e curiosidade. Esta leitura pode ser realizada pelos pais, familiares, escola, dentre outros. Um texto desperta a imaginação, a curiosidade e possibilita a realização de diversas atividades lúdicas com a criança. As histórias e as brincadeiras de infância são frequentemente lembradas, assim como quem as promoveu. Ao rememorar sobre os incentivos de leitura e autoria, a entrevistada 2, relembra de seus professores, quando diz

Com oito anos eu comecei a primeira série do Ensino Fundamental, com a professora Olívia. Era uma professora das mais dinâmicas, muito alegre. E eu sempre muito inquieta, sempre em busca, pois a minha família não tinha conhecimento acadêmico. No segundo ano eu tive um professor, isto foi em 1977, o professor Domingos, que é um professor que eu guardo pra sempre, pois foi ele quem me incentivou na prática da leitura e da escrita, pois eu não estava alfabetizada ainda quando eu fui para o 2º ano. Ele fazia brincadeiras, atividades lúdicas, naquele ano, naquele tempo... nem podia! Era o tempo do castigo, de não brincar na sala. Então foi o meu professor Domingos que me incentivou a procura da leitura e da literatura, da contação de histórias, das “musiquinhas”. Então foi a partir desse professor que me incentivou na parte acadêmica. O meu professor contava histórias, mostrava livros. E a história da galinha ruiva, da musiquinha “Tum-tum-tum, querer pode entrar...”, que envolvia música, teatro, ele fazia. (E2)

A entrevistada lembra-se da professora Olívia como dinâmica, mas se refere com um carinho especial a quem chama de “meu professor”, o professor Domingos, pois foi ele quem a incentivou na prática da leitura e da escrita. Em seu depoimento, a mesma deixa claro que algumas atividades “não podiam” ser realizadas na sala de aula, especialmente as atividades lúdicas, mas, mesmo assim, o professor incentivava a leitura e a literatura por meio de

brincadeiras, músicas e contação de histórias. As atividades realizadas por este professor marcaram de maneira positiva a infância da entrevistada, que consegue lembrar detalhes do que vivenciou.

Apesar de aspectos alegres, a E2 lembra das cartilhas e que tipo de leitura as mesmas ofertavam, quando diz: *E qual a cartilha que eu estudei? Caminho suave. E mesmo neste método que eu considero totalmente tradicional e também sintético, eu aprendi a gostar de ler.* Sobre esta questão, Cagliari (1988, p.22) destaca que

A cartilha tem uma obsessão tão forte pela avaliação e fixação da aprendizagem, que se esquece de ensinar o que os alunos devem aprender. Com relação à leitura, pode levar alguns alunos a decorar tudo, fazendo-os escrever aquilo que ela exige deles, sem contudo levá-los a descobrir como, de fato, se deve fazer para ler. Mais cedo ou mais tarde, entretanto, tais alunos se revelam e a professora não sabe o que fazer com eles.

Este autor compreende que mesmo com as limitações da cartilha, em determinado momento os alunos podem “se revelar”, o que pode ser compreendido como um despertar para a leitura. As cartilhas, não são exemplos quando se trata de incentivos à leitura, todavia, a presença de um adulto leitor, tal como o professor Domingos, que demonstrava entusiasmo com a leitura e possibilitava o encontro com outros gêneros textuais movidos pelo encantamento, serviram de estímulo para que a entrevistada desenvolvesse o gosto pela leitura.

Kriegl (2002, p.9) ressalta que “ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura”. O gosto pela leitura é algo que pode ser desenvolvido, assim sendo, os adultos como referência, na medida em que são vistos lendo ou escrevendo, podem influenciar as crianças em seu desejo de ler. Ao observar o adulto em situações de leitura e escrita, a criança sente-se estimulada a desenvolver este hábito. Por isso, foi importante para a E2 ouvir histórias, ter o professor ensinando canções, em textos sob a forma de melodia.

Embora a escola não seja a única responsável pelo estímulo da leitura e autoria, a mesma desempenha papel importante nesta construção. Neste sentido, Kramer (1999, p.135) destaca que “embora a leitura não seja posse da escola, é papel da escola garantir a democratização da leitura e da produção escrita”.

Os livros recebidos de presente da professora pela E3, os gibis lidos escondidos e o cheiro do caderno lembrado pela E2, os professores dinâmicos como “o meu professor Domingos”, permitem inferir que os incentivos de leitura e de produção escrita diferem de um

indivíduo para o outro, de um professor para o outro. Desenvolver o gosto pela leitura é apontado por E1 como um aprendizado:

[...] embora eu tivesse uma educação nos moldes do regime militar na escola fundamental, a leitura era incentivada independente da linha política que a gente vivia naquele momento. O que eu vejo hoje é que nós deixamos um pouco isso na escola. Eu entendo assim: eu não vou ser nostálgico ao ponto de chegar e dizer que a escola que eu tinha era boa, até mesmo porque ela não atendia a uma parte da população que hoje atende. (E1)

Falar sobre o regime militar é lembrar um período delicado para o depoente, no qual era preciso medir palavras e atitudes. Contudo, mesmo naquele período, o E1 consegue perceber os incentivos de leitura. Para Nosella (2004), os exílios, torturas, perseguições e destruição de literatura marxista são histórias conhecidas durante a ditadura militar. A destruição também de outras literaturas, como os livros de filosofia e também de bibliotecas, marcaram este período. Chaffe (2009, p.7) justifica tais ações ao afirmar que

[...] sempre houve e há até os dias de hoje uma relação profunda entre o poder exercido pelo Estado e a ação sobre as bibliotecas, que limita o acesso à informação, já que estas são repositórios do saber, onde diversas ideias sobre o mesmo assunto, ou não, se relacionam e discordam entre si. Na biblioteca o conhecimento é diversificado; ele não é padrão, uniforme. Ele não se reduz a uma única “verdade” ou “razão” pela qual são caracterizados os regimes totalitários, onde a liberdade de opinião e de pensamento que reside nos livros não tem espaço nem vez. Essa necessidade de restringir o acesso ao conhecimento produzido pode ser justificada de muitas formas e advém de diversas fontes de legitimidade, como a institucional. E é através, principalmente, dos regimes não-democráticos que percebemos com maior ênfase a preocupação em dificultar o acesso à informação, dispendo o governo de inúmeros meios legalizados para a sua proibição.

Ter uma biblioteca em casa no período ditatorial, como E1 possuía, pode ter significado a possibilidade da preservação de alguns títulos, pois embora muitos livros tivessem que ser guardados devido à censura, tê-los em casa significou inclusive a preservação de algumas produções intelectuais. A censura e a destruição de livros e das bibliotecas pautavam-se na certeza de que a autoria e a leitura possibilitam a difusão de ideias, sendo também um modo de conhecer pensamentos, capaz de gerar posicionamentos e uma inscrição político-ideológica, e isto não era interessante para os ditadores.

O E1 destaca os incentivos de leitura naquele período independentemente da linha política do momento. Neste sentido, é importante considerar que muitos professores daquele período se formaram em outros contextos e eram contrários ao regime. Embora a ditadura tenha

silenciado a voz de alguns, muitos encontravam uma maneira de apresentar aos alunos, mesmo que de modo sutil, uma leitura crítica da realidade. Naquele período, era possível propor a leitura de textos literários, poéticos e informativos, dentre outros, classificados como “não subversivos”. Apesar de sérias restrições, as escolas e os professores não encerraram seus incentivos às práticas de leitura no período ditatorial.

Sobre este período Nosella (2004, p.30) destaca que nas frestas de sua “triste aparência de vai e vem, constrói-se, processualmente a democracia brasileira. [...] Os oprimidos silenciados não perderam a voz, tanto que logo mais, voltarão a se fazer ouvir, e cada vez mais fortemente”.

Compreender o período em que os entrevistados se formaram, a escola que frequentaram, suas histórias e vivências com os livros e a leitura é importante no sentido de compreender como a autoria e a leitura eram tratadas e o que significaram na vida dos entrevistados. Mediante as recordações sobre os livros e a leitura, foi possível perceber ainda que as possibilidades de incentivo à leitura passam pelas condições econômicas, culturais e educacionais. De acordo com as Diretrizes do Proler,

Mais que ato mecânico de decodificação de palavras, a leitura é uma atividade intelectual relativa à linguagem, que se caracteriza pela compreensão de discursos, organizados segundo regras próprias e sistemas específicos de referências diferentes da oralidade. Ler textos exige o domínio de conhecimentos que vão além das convenções e regras gramaticais e que pressupõem modos de inserção social e cultural do sujeito leitor, traduzidos por experiências de mundo, de histórias e de contato com diversos textos e suportes de escrita. Não é por acaso que, em todo o mundo, uma grande população que ainda hoje não se constitui como leitora também esteja excluída da fruição dos demais bens sociais – materiais e culturais (BRASIL, 2009, p.8).

As recordações dos livros e da leitura são únicas, assim como são únicas as condições materiais e culturais dos sujeitos investigados. Faz diferença ter uma biblioteca em casa e sequer conhecer um livro, ou ter que ler escondido gibis amarelados vindos da casa da patroa da mãe. Faz diferença ter um professor que incentiva a leitura e a produção escrita e outro que propõe somente exercícios mecânicos de cópia e textos de cartilhas, assim como faz diferença estudar numa sala comum ou numa multisseriada. E, embora o hábito da leitura possa ser desenvolvido numa fase posterior, como o foi para a E3, quando mais cedo se iniciar nesta prática de maneira crítica, com a mediação do outro, em especial do professor, maiores chances o indivíduo terá de se desenvolver como autor e leitor de textos.

Dedicação à leitura e à autoria

Para compreender como tem sido a dedicação dos sujeitos investigados para com a leitura e a autoria, foram feitos os seguintes questionamentos: “Quanto tempo você dedica semanalmente para a leitura e quais são as leituras de sua preferência?”; “Quanto tempo você se dedica à leitura de textos acadêmicos?”; “Quanto tempo você se dedica à leitura de periódicos educacionais?”; “Como você geralmente produz os seus textos? Você faz roteiro, esboço?”; “Como as leituras dos textos acadêmicos e literários incentivaram a produção escrita?”; “A seu ver, a produção de um texto científico contribuiu com você em quais aspectos?”.

Ao questionar sobre a questão do tempo dedicado à leitura, percebi uma dificuldade dos entrevistados em dimensionar este tempo. Foi preciso aguardar, ouvir um “não sei”, “me deixa pensar” para depois conseguir uma resposta. Algumas respostas foram um pouco evasivas, destacando leituras de preferência, sobre o que têm lido, mas não o tempo. Percebi certa fuga ou mesmo incerteza sobre as questões relativas ao tempo, especialmente quando este esteve ligado às leituras de preferência dos sujeitos investigados.

Essa questão do tempo passou a ser contada quando a pergunta envolveu o tempo dedicado à leitura de textos acadêmicos. As justificativas dos entrevistados foram a de que fazem o uso do tempo basicamente para leituras acadêmico-científicas, especialmente para o preparo das aulas, por isso, relataram o tempo dedicado somente a esta modalidade textual. O E1 afirma dedicar 10 horas semanais para a leitura de textos acadêmicos, enquanto a E2 dedica 16 horas e a E3 aproximadamente 15 horas.

Tanto a E2 quanto a E3, iniciaram suas repostas com “todos os dias eu leio”, conforme pode ser observado nos depoimentos:

Todos os dias eu leio no mínimo duas horas. Eu tenho que ler, pois estou fazendo um curso de especialização. Todos os dias eu tenho que ler. E tenho que ler duas horas em média, de trabalhos acadêmicos, pois sou tutora de um curso. Além disso, sou aluna de um outro curso, então eu tenho que ler mesmo, para fazer as minhas atividades diárias. (E2)

Todos os dias eu leio. Tem dia que eu leio pouco, tem dia que eu leio mais, depende do desenvolver dos projetos, das demandas. Leio mais ou menos uma hora por dia, geralmente à noite. É difícil o dia que eu não leio alguma coisa à noite. Seja livro na área da educação, sempre que estou escrevendo artigos. Quando eu estou escrevendo artigos eu leio mais, com certeza. Mesmo no sábado e domingo eu

leio, geralmente mais na internet. Na internet leio muito e faço muita pesquisa, principalmente pra anotar os projetos para os trabalhos de sala. Atualmente tenho gasto a maior parte do tempo com leitura acadêmica, mas também leio outros textos. No ano passado eu li mais, incluindo outros tipos de textos, mas confesso que este ano estou lendo menos. (E3)

Ler é uma atividade inerente à profissão docente. A leitura como uma necessidade ou obrigatoriedade, aparece na fala de E2, quando esta diz “eu tenho que ler”. Ler é preciso, quer seja para atuar como tutora, para desenvolver projetos, planejar as aulas, escrever artigos ou cumprir os requisitos de um curso. Conforme depoimento da E3, quando ela está redigindo algum artigo, ela lê mais. Isto permite inferir que o envolvimento em atividades de estudo, formação e prática docente exige a leitura, que se amplia quando se trata do exercício da autoria, conforme assinala a entrevistada.

Dentro da leitura acadêmica, foi questionado sobre o tempo destinado à leitura de periódicos educacionais. Novamente, os entrevistados demonstraram incerteza em dimensionar o tempo. O E1 disse: *penso que umas seis horas, é difícil dimensionar*. Já a E3, disse que lê duas horas a cada quinzena, ou seja, o equivalente a uma hora semanal. A E2 não relatou o tempo que utiliza semanalmente para a leitura de periódicos.

Inicialmente o E1 afirmou que não tem lido periódicos educacionais, mas, ao considerar a possibilidade dos periódicos da internet, ele destacou: *periódicos na internet eu leio bastante, justamente por causa das minhas disciplinas, tenho que me atualizar lendo algumas literaturas. Atualmente tenho lido periódicos on-line*.

A internet trouxe novas possibilidades de leitura, agilidade na difusão de saberes e facilidades e rapidez nos estudos e pesquisas, contudo, trouxe também os seus riscos e cuidados, como a atenção na qualidade dos textos e, por conseguinte, na confiabilidade dos mesmos. A pesquisa em periódicos indexados, vinculados a instituições de ensino superior, com conselho editorial, pareceristas, são quesitos a serem observados ao se buscar por textos em periódicos on-line.

Além dos periódicos da internet foram citadas a revista Dificuldades de Aprendizagem (E2) e a Nova Escola (E3). Ao relatarem sobre os periódicos, as entrevistadas comentaram sobre o tempo e o modo como os lêem. A E2 pondera: *gasto menos de uma semana para uma revista. Não sei bem quanto tempo em horas, pois a revista é mais para pesquisa. Vou observando os textos e se há algum que me interessa, vou naquele ponto. Se eu li um aqui, decido: agora vou para o outro (E2)*.

Pelos depoimentos, é possível perceber que o modo de leitura varia de um suporte para o outro. O modo como se lê uma revista difere de como se lê um livro ou um texto na internet. As revistas são geralmente folheadas, parando-se para ler algum tema que desperta o interesse ou curiosidade. Em se tratando das revistas eletrônicas, é possível pesquisar o assunto sobre o qual deseja estudar, de maneira mais direta, facilitando inclusive a localização e a transcrição de citações.

A respeito do modo como lê a revista Nova Escola, da qual é assinante, a E3 relata: *Geralmente leio aquela reportagem que me interessa mais. Até por uma questão de tempo, não leio a revista toda. Numa revista, eu leio as reportagens que eu acho mais interessantes (E3).*

Sobre o “tempo de dedicação semanal à leitura”, nenhum entrevistado respondeu, limitando-se à segunda parte da questão, sobre “leituras de sua preferência”, pois, para os mesmos, nem sempre é possível ler títulos ou gêneros textuais de sua preferência, já que o tempo que dispõem é dedicado quase exclusivamente à leitura acadêmico-científica, especialmente de livros didáticos, para a preparação das aulas, conforme o depoimento:

Hoje eu tenho lido basicamente leituras dentro da minha área de atuação. No sentido de preparar a aula. Tem que ler muito para preparar a aula, especialmente para o ensino superior. Leio livros na minha área de atuação, independentemente da aula que é de Educação Física. Eu tenho me centrado nestas leituras basicamente, até mesmo por questão de tempo. Não tenho muito tempo para praticar outro tipo de leitura. Mas eu gosto muito de documentários, biografias, sempre gostei muito de ler estes livros, mas atualmente eu não disponho de muito tempo para isto. (E1)

Embora o entrevistado cite o gosto pela leitura de documentários e biografias, a questão do tempo significa um entrave para estas leituras, por isso, dedica-se basicamente a leituras necessárias para o preparo de aulas. Segundo Kramer (2000, p.20)

A contemporaneidade se caracteriza pelo tempo abreviado. Falta de tempo. Falta de tempo de ler e de escrever. Falta de contato com textos e contextos que incentivem a leitura como experiência. Nela vivemos o paradoxo: muito se fala sobre leitura, muito se propõe, mas os livros mais vendidos continuam sendo os didáticos. No Brasil, em mais de 90% dos municípios não há livrarias, além de serem muito precárias ou quase inexistirem as bibliotecas.

Apesar desta realidade, é necessário considerar ainda que este entrevistado, assim como a E2 e E3 trabalham em dois turnos, o pouco tempo que resta, precisam dividi-lo entre o planejamento para as aulas e demais atividades que compõem a sua vida. As condições de

trabalho do professor, que necessita às vezes de dois empregos para se manter, acaba restringindo as suas oportunidades de leitura e inviabilizando a ampliação do seu universo cultural.

A E3 também compartilha desta realidade, tendo a oportunidade de ler obras de sua preferência apenas no período em que está de férias. A mesma afirma:

O que eu mais leio são temas relacionados à minha aula mesmo. Com dois cargos, o tempo é meio curto, então, você tem que ter tempo para se preparar. Eu gosto de trabalhar com projetos, por isso, além de ler muito para preparar as aulas, eu leio para desenvolver os projetos. Também gosto de ler livros na área da educação. Às vezes eu não leio o livro o todo, mas leio algum capítulo, que esteja de acordo com o que eu estou trabalhando ou precisando naquele momento. Às vezes leio alguns livros de literatura, como infanto-juvenis que eu gosto muito de ler, principalmente nas férias, eu gosto de ler estes livros mais “lights”. Livros que não possuem aquela tensão do meu conteúdo, daquela obrigatoriedade, leio mesmo por prazer. Procuro por títulos mais gostosos de ler. (E3)

Assim como o E1, a E3 dedica-se mais à leitura para a preparação de aulas, especialmente no período letivo. Quando está de férias, lê livros literários, destacando os infanto-juvenis, os quais considera “lights” e gostosos de ler. Riscado (s/d, p.4), diz:

Julgo ser altura de re-analisar as ideias de que a Literatura Infantil é uma literatura light ou ainda a de que a Literatura Infantil é um bom veículo de transmissão de conhecimentos e de saberes. É também chegado o momento de encarar o livro para crianças – desde o álbum puro ao livro de literatura ilustrado – como obras de arte, com objectivos sobretudo lúdicos e estéticos. Daí a importância da crítica realizada por pessoas com formação nas várias áreas do saber, desde a Psicologia à Linguística, passando pela Literatura e pela Arte, de modo a sopesarem, fundamentadamente e sem “impressionismos”, a qualidade das obras ao seu dispor, chamando a atenção para a necessidade de adequar textos e ilustrações às várias fases de desenvolvimento da criança, imergindo-a em sucessivos “banhos de linguagem e de imagem” mas, também e sobretudo, de imaginação e bom gosto.

A literatura infantil traz as marcas da imaginação, do lúdico e do estético, sendo apreciada não somente pelas crianças, mas também por alguns adultos. Grande parte dos textos infantis são histórias criadas pela imaginação de adultos que apreciam o universo das crianças, com sua fantasia e riqueza de detalhes. Não é objetivo dos textos literários a transmissão de conhecimentos, seu compromisso é, ou ao menos deveria ser, com o prazer da leitura, com o estético, com o imaginário e com a formação de hábitos de leitura.

A E2 também destaca seus gostos de leitura, evidenciando títulos e autores, quando diz:

Hoje eu tenho três livros que me acompanham: “Segredo”, que eu leio sempre; Ruben Alves, que eu sempre leio; e um livro que eu termino e compro outro tipo Caçador de Pipas, Vendedor de Sonhos... que eu leio, guardo, retorno, leio, guardo, até eu terminar. Quando eu termino um, eu pego outro. (E2)

O depoimento da E2 permite inferir que ela possui não apenas um, mas alguns livros de cabeceira que reveza em suas leituras. Os livros como acompanhantes, estão sempre com ela. Ao citar títulos e autores, a entrevistada acaba por revelar seus gostos de leitura, construídos ao longo de sua história de vida e formação. Nesse sentido, cabe destacar que as vivências permitem o desenvolvimento de afinidades e de uma inscrição político-ideológica, por isso, são ímpares e têm relação com a identidade e as subjetividades de cada um.

Por estarem ligadas a esta dimensão pessoal e identitária, um mesmo texto, a depender do leitor, pode causar sentimentos diversos: alegria, tristeza, desânimo, interesse, curiosidade, desinteresse, dentre outros. Um único texto pode ser ou não apreciado por diferentes leitores, a depender do tema, do gênero textual, do estilo de escrita e da posição político-ideológica do leitor e do autor. Nesse sentido,

Toda linguagem é ideológica porque, ao refletir a realidade, ela necessariamente a refrata. Há sempre, queira-se ou não, uma transfiguração, uma obliquidade da linguagem em relação àquilo a que ela se refere. Por sua própria natureza, de mediadora entre nós e o mundo, a linguagem apresenta sempre, inelutavelmente, um descompasso em relação à realidade. Ela não é, nem pode ser a realidade. A essa diferença substantiva entre a linguagem e o real acrescentam-se as diferenças adjetivas, quer dizer, as variações próprias às posições históricas e sociais dos agentes que a produzem e consomem. (SANTAELLA, 1996, p. 330-331).

Assim como há diversos tipos de texto, há também diferentes leitores e isto envolve, além da dimensão individual, habilidades e conhecimentos, conforme destaca Soares (1995, p.8), que define o ato de ler como

[...] um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até à capacidade de compreender textos escritos. [...] ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos.

É importante considerar que além da variedade nas habilidades e conhecimentos de leitura, as mesmas se aplicam de maneira diferente ante a diversidade de materiais existentes.

Além disso, os diferentes lugares sociais ocupados pelos leitores influenciam na natureza das práticas de leitura e autoria.

Embora sejam ações distintas, a autoria e a leitura caminham juntas na produção de um texto, por isso, foi questionado aos entrevistados: “como as leituras dos textos acadêmicos e literários incentivaram a produção escrita?”.

Todos os sujeitos investigados consideraram a leitura indispensável para a escrita, destacando que a mesma fornece subsídios teóricos, ou seja, uma fundamentação para a produção escrita. Segundo E1: *Os textos, os artigos acadêmicos... e não só os artigos acadêmicos, mas também a própria literatura e a produção bibliográfica em geral, dá os aportes teóricos que vão sustentar a escrita.* Embora o entrevistado considere a importância de ler, além dos textos acadêmicos, outros gêneros textuais, o mesmo ponderou sobre a falta de tempo que possui para estas leituras. Isto demonstra a contradição quando esta situação idealizada é confrontada com a prática.

Esta posição é também evidenciada por E2, que diz:

Quando eu vim para a coordenação do NADH (Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas), eu tive que estudar muito. Com isto a minha escrita também mudou muito. Hoje eu melhorei para escrever porque as leituras me ajudaram. Hoje eu tenho muito mais facilidade de escrever porque eu tive esta oportunidade de contatos de leitura. Eu tive que estudar para embasar a minha prática. Porque eu não posso ter uma prática sem embasamento teórico. Hoje estou melhor, não está 100%, mas está melhor. (E2)

A necessidade de ler para a atuação profissional é recorrente nos depoimentos. Esta entrevistada considera que sua melhoria na produção escrita, se deve às leituras que fez. A E3 também percebe a leitura como uma atividade que possibilita melhorias na escrita, quando esta diz: *ao ler você tem a oportunidade de escrever melhor. Você lendo os autores você tem embasamento teórico e também contribui para que você escreva melhor.* Embora a leitura seja uma atividade distinta da produção escrita, os entrevistados percebem a contribuição desta no aumento de repertórios e argumentos, na construção de visões de mundo e nas interrelações que estabelecem entre o texto lido e sua produção. Assim, a entrevistada 3 também destaca a leitura crítica, com posicionamento do leitor sobre a autoria de outrem ao afirmar que, por intermédio da leitura, *você fica conhecendo o pensamento de outras pessoas e você vai ver se concorda ou não com aquele pensamento (E3).*

De acordo com Santos (2006, p.80)

É através da leitura e sua respectiva compreensão que se consegue entender a realidade. Compreender um texto é estabelecer uma relação dinâmica com um determinado contexto, bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto. Assim, a leitura de um texto precisa transcender os limites dele mesmo e remeter o leitor à percepção e análise da realidade.

A leitura crítica ultrapassa os limites da decodificação, mas implica na construção de significados, mediante elementos linguísticos e elementos implícitos no texto, possibilitando uma compreensão e um posicionamento sobre o pensamento ou o discurso do autor. Esta capacidade de ler e compreender textos, de construir sentidos, de se posicionar criticamente diante dos mesmos é aprimorado pela escola, ante os seus saberes, metodologias, atividades, conteúdos curriculares, dentre outros, num exercício de leitura

[...] leitura do que não está escrito, construção de sentidos são habilidades que envolvem questões como a da implicitude (já que, como sabemos, não existem textos totalmente explícitos); dos tipos de implícito e das formas de sua recuperação, nessa eterna “caça ao sentido” [...]; da necessidade de ler o que “não está escrito”, mas que é indispensável para a construção do sentido; dos tipos de inferências necessárias para fazê-lo e de como se processam estrategicamente; de outras estratégias, como seleção, antecipação, verificação, nessa atividade de solução de problemas que é o processamento textual; da necessidade de mobilização de conhecimentos que constituem a memória enciclopédica e dos diversos tipos de conhecimentos a serem mobilizados em função da situação, inclusive aqueles referentes aos gêneros textuais; da intertextualidade, condição mesma de existência dos textos; da necessidade de se admitir uma multiplicidade de leituras (KOCH, 2008, p.1).

A construção ou a busca de sentidos de um texto mobiliza diversos conhecimentos que constituem a memória, exigindo uma atitude de reflexão, especialmente quando se trata da leitura de textos acadêmico-científicos. A leitura deste gênero textual é relatada por E2, que destaca sua importância na relação teoria e prática:

Quando eu leio textos acadêmicos, teoria, teoria de aprendizagem, metodologia de ensino, esta leitura não pode ficar escondida, não pode ficar guardada. Esta leitura tem que ser colocada em prática. Em que momento você se encontra? Qual a teoria que dá embasamento à sua prática? Hoje eu sei que eu tenho uma abordagem sócio-interacionista. Eu fazia intuitivamente, mas hoje, por causa de minhas leituras acadêmicas, eu defini e eu sei pensar numa sala de aula e identificar em que teoria o professor fundamenta a sua prática. Então essa é a leitura acadêmica que faz a gente crescer. Se eu não escrever, se eu não utilizar esta leitura e colocar em prática em minha vida, não vai adiantar. É preciso escrever. Na escrita você melhora a ortografia, o pensamento, a redação. Na minha escrita eu tenho que elaborar. Eu tenho que lembrar. Eu tenho que estar atenta à coerência, ordenação de idéias. A gente tinha que

escrever mais para publicar, mas não sobra tempo. São coisas demais e a gente falha muito por causa de tempo. (E2)

A leitura como embasamento para a prática, como a adesão a uma abordagem ou teoria educacional e como um exercício para a melhoria da ortografia, da coerência textual, da ordenação de ideias, do pensamento e da redação, são pontos considerados por E2. A leitura é compreendida como uma atividade que possui relação com a produção escrita. Ler, de acordo com a entrevistada, contribui para o aprimoramento de saberes que compõem o ato de escrever.

A relação entre leitura e a autoria é também percebida pelos demais entrevistados. A E3 dá o seguinte depoimento:

Quando você vai redigir um artigo para uma revista, automaticamente, você vai ler muito, você vai ter que estudar autores que falam sobre aquele tema, relatar a metodologia, estar atento às normas exigidas. E você vai colocar no papel o seu pensamento sobre determinado assunto. É claro que fundamentando teoricamente, mas colocando também ali a sua posição. (E3)

Ao falar sobre a autoria, a entrevistada destaca a produção de textos em periódicos e da necessidade da leitura para fundamentar teoricamente o texto. A E3 destaca um ponto importante, que é o autor se posicionar frente a esta fundamentação. O autor não é desprovido de uma posição, por outro lado, não é possível construir um texto acadêmico sem o diálogo com outros autores, especialmente pesquisadores do assunto sobre o qual o texto está sendo produzido. Quer seja para refutar ou concordar com um pensamento, a fundamentação teórica oferece os subsídios que possibilitam a argumentação consistente, por pautar em estudos e pesquisas sobre o tema de uma produção escrita.

Conforme E1, *a produção escrita advém de experiências desde a infância, mediante o que se leu (E1)*. Esta questão que trata da influência dos textos acadêmicos e literários na produção escrita é destacada de maneira enfática por E1, que diz: *eu entendo que não tem como separar a leitura de escrita. A justificativa para esta afirmação é a de que*

A questão da escrita contribui em algumas regras, algumas cautelas que você precisa ter. Em relação a observar o que você está fazendo, o que você pode fazer diferente, sendo coerente naquilo que você está escrevendo, se é aquilo que você pensa é aquilo que você está colocando ali no papel. Eu acho que tudo é um exercício, um treinamento: a leitura, a escrita, os processos reflexivos passam por aí, não tem como. (E1)

A escrita como um exercício cauteloso, um treinamento e também como um processo reflexivo aparecem no depoimento do E1. O mesmo não consegue produzir um texto digitando-o, pois adquiriu o hábito de escrever utilizando o papel como suporte. Esta questão é reafirmada posteriormente, quando indaguei: “como você geralmente produz os seus textos? Você faz roteiro, esboço?”. O mesmo assim se posicionou:

Eu sei o que eu quero, eu sei onde eu quero chegar e tenho as minhas manias. Eu não consigo digitar, primeiro eu tenho que fazer um rascunho. Escrever num papel, eu gasto um monte de folhas, mas parece que a minha ideia flui muito mais no manual. Depois eu vou escrevendo parágrafo por parágrafo. Eu não faço um roteiro pré-definido. (E1)

As “manias” ou maneiras de produzir um texto dependem de um autor para o outro e são adquiridas com a prática da escrita. Cada pessoa, dentro de sua individualidade, constrói um modo de produzir um texto, mas que pode ser modificado ou ampliado mediante o exercício da escrita. As maneiras de produzir um texto, embora tenham sido construídas pelo autor, não encontram-se solidificadas, é possível desenvolver novos modos de produzir e de exercitar a prática da autoria. A E2 tem como “metodologia da produção escrita” fazer perguntas para ela mesma e também a construção de um roteiro. A mesma diz:

Eu faço roteiro. Faço perguntas para mim mesma sobre o que eu quero, e tento responder. Qualquer coisa que eu vou escrever, qualquer coisa que eu vou responder, até mesmo um relatório, eu faço perguntas. E se eu pergunto, eu quero resposta. Eu digo: ah, então é isso que eu quero responder! Então eu vou em cima da minha pergunta. Quando eu quero clarificar a ideia que eu tenho, ou a discussão, ou a reflexão, ou um texto, eu faço assim. (E2)

Freire e Faundez (1998) publicaram a obra “Por uma pedagogia da pergunta” escrito sob a forma de diálogo entre estes autores, na qual Faundez (1998, p.24) destaca que “todo o conhecimento começa com uma pergunta”. Posteriormente, o mesmo acrescenta:

[...] o que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O saber já está feito, este é o ensino (Idem, p.24).

A arte de perguntar, assim como a autoria, são tarefas que podem ser aprendidas. Nesse sentido, E3 afirma:

Eu aprendi com uma professora, inclusive foi minha professora no Ensino Fundamental, foi minha professora na faculdade e participou inclusive de todo o meu processo para ingresso no mestrado, ela foi da banca de seleção, de qualificação e de defesa e ela é uma profissional de normas da ABNT, de metodologia do trabalho científico. Ela me deu muitas dicas, inclusive, uma das disciplinas que eu fiz com ela no mestrado, ela orientou que sempre que a gente fosse escrever qualquer coisa, por mais simples que seja, é necessário que a gente tenha um plano de redação. Então eu esquematizo mais ou menos a minha ideia, o que eu pretendo colocar, qual é a sequência lógica do que eu quero seguir, então sempre, tudo o que eu escrevo, eu faço o plano de redação antes. Coloco o objetivo que eu quero alcançar, qual a sequência. Às vezes, não sai tal qual eu planejei, mas o esqueleto geralmente eu obedeco. (E3)

A entrevistada recorda-se de dois elementos para os quais deve se atentar na produção de um texto científico, que são as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT e a metodologia do trabalho científico. Por outro lado, também destaca as orientações que recebeu de uma professora, sobre como fazer um plano de redação antes de construir um texto.

Os entrevistados, de maneiras distintas, têm procedimentos de planejamento da escrita e de estruturação do texto. Cada professor elabora de uma determinada forma, mas é fundamental fazê-lo, para que haja ordenação e um compromisso com o que será feito. Assim sendo, dos três entrevistados emergiram três maneiras diferentes de produzir um texto, assim como também se diversificaram os modos como cada um tem se dedicado à leitura e à autoria. A necessidade da leitura e da autoria na sociedade letrada foi recorrente em todos os depoimentos. Ler e exercitar a autoria na produção de textos acadêmicos, não é apenas uma opção, é uma necessidade inerente à profissão de professor.

A revista Educadores em Ação

Considerando que os sujeitos investigados publicaram textos na revista Educadores em Ação, tendo a oportunidade de exercitar suas práticas de autoria e leitura, fiz cinco questionamentos relativos à esta publicação, a saber: “você se lembra de como teve contato com a revista Educadores em Ação?”; “quanto tempo você se dedicava à leitura da revista Educadores em Ação?”; “quais são os periódicos você conhece ou lê similares à revista Educadores em Ação?”; “você se recorda se na instituição em que você atua, havia um espaço para leitura ou discussão de textos da revista Educadores em Ação?”; “como você avalia a

contribuição deste periódico na socialização de saberes e práticas educativas entre os professores??”.

Sobre o contato com a revista Educadores em Ação, ou seja, o modo como os sujeitos investigados conheceram este periódico, os entrevistados 1 e 2 afirmam que foi por intermédio da escola, conforme depoimentos:

Fiquei sabendo da revista por conta da divulgação nas escolas. Além da divulgação, cada professor tinha direito a um exemplar da revista. Como na época eu queria escrever alguma coisa, entrei em contato com esta publicação. (E1)

Eu recebia esta revista na escola. Eu recebia nominal. Eu não me lembro qual foi a primeira capa. Mas eu tenho elas. (E2)

Embora os dois professores tenham conhecido a revista por intermédio da escola, é perceptível uma diferença no depoimento do E1, que se recorda primeiramente da divulgação e, “além dela” dos exemplares da revista, enquanto a E2 cita apenas os exemplares nominais recebidos na escola.

A E3 conheceu a revista mediante contato com a coordenação da revista. Como o seu texto foi publicado na 2ª edição, a mesma conheceu o periódico bem no seu início, quando os professores eram convidados nas escolas e nos cursos de formação no CEMEPE a participarem mediante o envio de artigos e relatos de experiência. Naquele momento, a divulgação era de responsabilidade da coordenação da revista, que percorria algumas escolas e estava atenta a exposições de trabalho dos docentes, a fim de recomendar que os professores escrevessem sobre seus estudos, pesquisas e prática docente.

Ao descrever sobre este contato, a entrevistada destaca:

Na época, eu tinha desenvolvido um trabalho muito bom com os alunos e eu resolvi escrever o artigo “Onde nasce e se põe o sol”, não me lembro se foi na primeira ou segunda edição. E na mesma época, eu mandei um relato deste trabalho para a revista nova escola e ficou classificado entre os 50 melhores do Brasil, num universo de 4.000 trabalhos. Este trabalho eu divulguei na revista. (E3)

A revista Educadores em Ação aparece no depoimento como uma oportunidade de divulgar experiências bem sucedidas da sala de aula. O relato de experiência, de reconhecimento nacional, foi publicado quando esta não possuía ISBN e ainda sequer havia certeza de sua continuidade. Mesmo assim, a entrevistada optou em socializar este trabalho com os seus pares. A mesma justifica:

Eu acho que a revista foi um espaço muito importante, que acabou ajudando os professores da rede municipal, pois foi um veículo que possibilitou conhecer o trabalho de outros colegas. Até hoje eu tenho todas as revistas. (E3)

A entrevistada reconhece a importância da revista como um auxílio ao trabalho do docente e como um veículo que possibilitou a socialização das práticas entre os professores que atuam na rede municipal de ensino. Por valorizar este trabalho, a mesma guarda “até hoje” os exemplares de todas as edições da revista Educadores em Ação.

A resposta dada por E3 vem ao encontro do questionamento feito aos professores sobre como eles avaliam a contribuição da revista Educadores em Ação na socialização dos saberes e práticas educativas entre os professores. Nesse sentido, a E2 destaca:

Houve com certeza troca de experiências, incentivo ao professor que está começando. “Se ficou legal lá, por que não fazer na minha escola?”, o incentivo era: eu consigo fazer também. Eu gostava muito de ler os relatos de experiência. E quando a pessoa fala de relato significa que ela fez. Ninguém relata algo que não fez. Ela fez e deu certo. Ela teve um respaldo da direção, dos pedagogos, dos alunos, dos pais. Pra escrever um relato, primeiramente ela estudou, porque quem faz isto tem um embasamento teórico para fundamentar a sua prática. E ela tem condições, ela tem propriedade para chegar e falar na revista “eu gostaria de escrever um relato de experiência do meu trabalho. Quem lê o trabalho diz: realmente, está muito bom, dá para ser publicado, dá para editar. Agora, se a coordenação da revista vê que não pode, que não dá, pode incentivar: “olha, está muito bom, mas você ainda pode fazer isto e mais isto para melhorar”, se a pessoa tem interesse ela vai procurar. (E2)

Há dois pilares no depoimento desta autora: um diz respeito à socialização dos saberes e práticas e o outro que trata da submissão do texto para avaliação, atividade que envolve: pareceristas, conselho editorial, consultores *ad-hoc* e a coordenação.

No trabalho com a revista Educadores em Ação, a primeira avaliação dos textos era feita, primeiramente, pela coordenação do periódico, no sentido de verificar a adequação do texto à linha editorial adotada pela publicação, no que diz respeito ao tema, ao gênero textual, algumas regras específicas do periódico no que diz respeito à formatação, quantidade de laudas, modo de apresentação de imagens, dentre outras. Por exemplo, como o periódico previa a publicação de textos na área educacional, a apresentação de um texto sobre outro assunto, que não tivesse nenhuma ligação com a educação ou a escola, eram descartadas nesta primeira triagem. Por outro lado, a apresentação de textos como poemas, memoriais, crônicas

e textos literários, não previstos na publicação, que adotava os gêneros artigos científicos ou relatos de experiência, resultava no indeferimento do texto já na avaliação inicial, pela coordenação.

Um ponto abordado por E2 é o de que, muitas vezes, o autor precisa lidar com a rejeição do seu texto, que pode ocorrer, além dos motivos apresentados, pode referir-se à qualidade do mesmo no que diz respeito a aspectos textuais, como coesão, coerência, argumentação, articulação de ideias, fundamentação teórica, atenção às normas técnico-científicas, dentre outros. A avaliação dos textos possibilita manter a linha editorial adotada pelo periódico e a qualidade dos artigos, por isso, os pareceristas devem ser criteriosos na leitura dos textos, possuindo formação adequada para tal. Na revista *Educadores em Ação*, este trabalho era realizado por conselheiros editoriais e consultores *ad-hoc*, responsáveis pela leitura dos textos e emissão de pareceres, os quais deveriam possuir, no mínimo, a titulação de mestrado⁷.

O gênero relato de experiência, exemplificado por E2, é apontado como um incentivo para o professor conhecer o trabalho dos colegas, sendo considerado um veículo para a socialização de práticas bem sucedidas na sala de aula e aplicação desta prática em outro contexto, quando a professora diz: *Se ficou legal lá, por que não fazer na minha escola?* (E2).

A importância da revista na socialização de práticas educativas também é destacada pela E3:

Um município grande. Era possível contar as práticas através dos relatos. Eu acho que o melhor foi isto, você conhecer os trabalhos que estão sendo desenvolvidos por seus colegas. A gente sabe que existem trabalhos excelentes nas escolas, mas a gente não tem o hábito de divulgar isto. Com a revista a gente teve esta oportunidade, de conhecer o que está sendo feito de bom. A revista era de excelente qualidade, a gente sabia que os trabalhos que saíam lá era porque eram muito bons mesmo. A grande contribuição da revista foi esta: você conhecer excelentes trabalhos que estão sendo feitos na escola que sem a revista você não teria oportunidade de conhecer. (E3)

A oportunidade de conhecer os trabalhos dos colegas num “município grande” era oportunizado pela revista. Conhecer aquilo que era “bom”, conforme relata a professora, vem ao encontro de um dos objetivos da revista, que era publicar experiências bem sucedidas, escritas no formato de relato de experiência científico. Este formato, além de prever o relato

⁷ Requisito previsto no projeto da revista *Educadores em Ação*. No entanto, houve algumas exceções, pois, em algumas edições, textos que foram avaliados por especialistas.

de uma experiência desenvolvida numa escola ou sala de aula, também deveria apresentar uma fundamentação teórica, sem a qual os textos não eram aprovados. Esta exigência, acatada pelo conselho editorial e consultores *ad-hoc*, que ao garantir esta posição e analisar criteriosamente os textos em outros aspectos, possibilitava a aprovação de textos com a qualidade destacada pela depoente. A mesma descreve os trabalhos publicados na revista Educadores em Ação como excelentes, os quais, se não fosse este periódico, pondera que não teria a oportunidade de conhecer.

Ainda sobre a socialização dos saberes e práticas educativas por intermédio da revista, o E1 ressalta:

No caso das áreas eu acho que foi importante. Na educação física, por exemplo, o que se produzia na formação continuada, foi um espaço muito frutífero para que as ideias começassem a ser difundidas e para o professor escrever. Eu não sei falar na troca de experiência. Pode-se dizer que tenha ficado no campo da curiosidade individual de cada um. Por exemplo, eu gostava de um artigo lá do professor de ciências eu lia. Mas eu acho que não houve um espaço mais aprofundado para a troca de experiência entre as áreas de conhecimento, pelo menos a nível coletivo. Acho que isto se restringiu a uma questão individual. Por que o professor gostava daquilo e lia sobre isso. (E1)

Na compreensão deste professor, as discussões na formação continuada, podiam ser difundidas por intermédio da escrita, contudo, a socialização dos saberes ficava mais no plano individual, pois não havia um espaço de uma troca de experiência coletiva. O depoimento de E1 vem ao encontro da questão “Você se lembra se na instituição em que você atua, havia um espaço para leitura ou discussão de textos da revista Educadores em Ação?”. O mesmo foi enfático: *Não, não tinha.* (E1)

As demais entrevistadas também observaram que, na escola em que atuavam, não havia um momento destinado à discussão dos textos da revista Educadores em Ação, como pode ser constatado nos relatos:

A gente recebia, assinava, e às vezes comentava entre a gente, um grupo que estava lendo ao mesmo tempo, a gente comentava da revista. Agora, um espaço para discutir, eu não me lembro de ter acontecido não, em nenhum ano. A gente discutia aquele grupo que estava ali. Eu me lembro quando teve o artigo da Izete⁸ publicado, a gente conversou com ela. Mas, de ter um espaço para discussão não teve. (E3)

⁸ SILVA, Izete Melo. Origami: a arte de dobrar papéis. **Educadores em Ação**, ano 1, número 1, julho a dezembro de 2002.

Embora comentássemos entre os colegas sobre os textos da revista, não havia na escola um espaço específico para isto. Pelo fato deles comentarem, eu sabia que eles estavam lendo. Lembro que alguns brigavam: “eu não recebi a minha revista, o que aconteceu?”. Assim que as revistas chegavam na escola, eram entregues num piscar de olhos, o povo corria atrás, queria a revista. Se não vinha a revista, eles reclamavam, é porque estavam interessados. É legal ver esta experiência. (E2)

Mesmo com a ausência de um momento específico para a discussão dos textos publicados, havia, segundo as entrevistadas, comentários entre os colegas sobre os mesmos. A E2 comenta que a revista era objeto de desejo ao dizer que alguns brigavam se não a recebessem, que eram entregues “num piscar de olhos” e que “o povo corria atrás, queria a revista”, “se não vinha, eles reclamavam”. Nos dizeres desta entrevistada, a Educadores em Ação foi uma publicação bem aceita pelos professores da instituição escolar na qual atuava.

Considerando que a revista Educadores em Ação foi uma publicação à qual todos os professores do município de Uberlândia tiveram acesso, questionei aos entrevistados: “Quanto tempo você se dedicava à leitura da revista Educadores em Ação?”. Todos os entrevistados não souberam dimensionar este tempo, conforme pode ser observado nos depoimentos:

É muito difícil falar em questão de tempo, porque você vê um artigo lá, acha interessante e lê. Eu não sei assim te falar com exatidão quanto tempo é possível estipular por semana, mas eu lia alguns artigos. Não sei dizer quanto tempo. (E1)

Geralmente quando ela chegava, eu lia os artigos logo em seguida. Eu não me lembro quanto tempo eu gastava pra ler. Eu lia logo que eu recebia. Depois, quando eu ia preparar um trabalho ou escrever um outro artigo, eu sempre consultava pra ver se tinha algum artigo que poderia me ajudar. (E3)

Na revista eu lia os artigos que eu achava interessante, um relato de experiência, eu gostava muito. É claro que eu não lia tudo. Mas é muito interessante a revista, porque a gente via o retrato da nossa escola, a história da nossa escola aqui na revista, as práticas da nossa escola. Na revista a gente “perde”, entre aspas, um tempo folheando a revista, vendo quais artigos a gente julga mais interessantes, para escolher o que quer ler. Lembro que na época os professores comentavam: “você viu aquele artigo que está na revista? Você viu que artigo interessante?!” Aquela entrevista da Mirlene⁹ eu gostei demais. As pessoas diziam: “você viu o que saiu na revista?” é porque eles estavam lendo. (E2)

⁹ A entrevista com a Prof^a. Dr^a. Mirlene Ferreira Macedo Damázio foi publicada na revista Educadores em Ação, edição ano 6, número 8, janeiro a julho de 2008, na página História de vida de Educadores.

Mesmo a pergunta sendo referente ao tempo, as entrevistadas 2 e 3, abordam novos aspectos: a revista como material de apoio ao trabalho docente, como expressão da realidade escolar ou “retrato da escola” e contendo textos que despertavam a atenção e a curiosidade dos docentes. Além destes aspectos, a E2, também aborda o modo como é feita a leitura de um periódico que, segundo ela, não é lido em sua totalidade, mas alguns temas que o leitor julga mais interessantes. Este aspecto é também destacado por E1, que diz: *você vê um artigo lá, acha interessante e lê.*

Os dizeres contidos neste último depoimento revelam ainda o que o periódico significou para alguns professores. Ao afirmar que a revista era o retrato da escola, E2 ressalta o caráter regional da publicação. A revista Educadores em Ação tem a totalidade de seus textos produzidos por professores que atuam no município de Uberlândia-MG, sendo majoritariamente, produções de professores que atuam na rede municipal de ensino desta cidade. Com exceção de algumas entrevistas da revista, os demais textos foram redigidos por professores deste município.

Considerando as características da publicação, foi então questionado aos professores: “Quais são os periódicos você conhece ou lê similares à revista Educadores em Ação?”. O E1 respondeu: *há muitos periódicos, mas um que trata de uma dada realidade, eu não conheço (E1).* Este posicionamento é partilhado por E2, que diz:

Não querendo elogiar, mas nesta linha, com história de vida de educadores, com relatos de experiência... Olha, a “Dificuldades de Aprendizagem” poderia se comparar, mas ela dá enfoque aos trabalhos acadêmicos. Por exemplo, há o tema Autismo, há um especialista que escreve sobre o assunto. A revista é geralmente escrita por fonoaudiólogos, psicólogos e a gente vê poucos professores escrevendo para este periódico “Dificuldades de Aprendizagem”. Então, neste formato da revista “Educadores em Ação” eu não conheço nenhum periódico. (E2)

Embora a professora se lembre de uma revista que poderia ser comparada à Revista Educadores em Ação, a mesma volta atrás ao ponderar que a mesma envolve a autoria de poucos professores. Assim, a mesma conclui que no formato da revista Educadores em Ação, não conhece nenhum periódico. Nesse sentido, é importante ponderar que a escolha de uma estrutura para a revista Educadores em Ação se inspirou em modelos de outros periódicos, dentre eles, a Ensino em Re-vista, uma publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que adota o modelo de artigos científicos e relatos de experiência e a revista do professor, de Porto Alegre, que se aproxima muito da revista Educadores em Ação.

A única entrevistada que diz conhecer uma revista similar à revista Educadores em Ação é a E3:

Tem a revista Em Extensão da UFU. Inclusive tenho trabalho publicado nos últimos anos, inclusive relatos de trabalhos feitos aqui na escola, aquele trabalho que foi premiado no semeando, nos fizemos um relato de experiência e enviamos para a revista Em Extensão e o trabalho foi publicado. Teve um trabalho de campo que foi feito também lá na UFU e eu uma colega da escola também escrevemos um artigo, inclusive esta professora fez um croquis sobre o trabalho e ficou muito interessante, publicamos também. Só que lá a revista não é colorida nem voltada para o professor da Educação Básica. (E3)

Embora a entrevistada assinale a existência de uma revista que se aproxima da revista Educadores em Ação, a mesma admite que há diferenças quanto ao projeto gráfico e o público-alvo, já que a revista não é voltada exclusivamente para o professor da Educação Básica como era o periódico investigado. A revista mencionada está configurada exclusivamente para trabalhos de extensão universitária, o que limita a submissão de textos de reflexão ou de trabalhos realizados exclusivamente na escola, sem parceria com a universidade.

Os dizeres dos professores caminham no sentido de reconhecer a importância da revista Educadores em Ação na socialização de saberes e práticas educativas entre os docentes. Outro ponto evidenciado é a aceitação deste periódico entre os professores do município, apesar da escola não disponibilizar um espaço para discussão dos textos da revista. Além destes aspectos, a revista Educadores em Ação foi também uma oportunidade para o exercício de autoria e leitura do professor da educação básica, apresentando um formato amplamente aceito, especialmente por publicar relatos de experiência.

A autoria e leitura na formação docente

Considerando que a autoria e a leitura são fundamentais para a formação do docente, busquei compreender como o professor se pronuncia sobre estes aspectos, mediante os questionamentos: “O que a escrita tem representado para você ao longo de sua trajetória? Como você percebe, sente ou acolhe a produção escrita?”; “Como eram as atividades de escrita da escola que você frequentou?”; “Como você percebe os incentivos para a produção escrita na Escola Básica? E na graduação ou pós-graduação?”; “Durante a graduação você

teve a oportunidade de produzir textos e encaminhá-los para eventos científicos ou publicações científicas? Eles se relacionavam à alguma inquietação sua?"; "Como você via a necessidade da leitura dos textos acadêmicos na graduação para a sua própria formação?"; "Na graduação, você ampliava o seu universo de leitura para outros gêneros?Quais?"

As perguntas utilizaram a palavra "escrita" com o intuito de verificar por meio dos depoimentos, se as práticas sobre as quais os entrevistados se referem, dizem respeito apenas a exercícios mecânicos de escrita ou envolvem a autoria ou a produção de textos. Ao discorrerem sobre a autoria, muitos entrevistados fizeram alusão à leitura, o que foi justificado pelo entrevistado 1, que diz: .

Eu entendo que não tem como separar a leitura de escrita. A sua produção advém ali de experiências você teve desde a sua infância através daquilo que você lia. Os textos hoje, os artigos acadêmicos, não só artigos acadêmicos mas como a própria literatura, a própria produção bibliográfica em geral te dá os aportes teóricos que vão sustentar a sua escrita. A gente exercita este processo de construção desde o início da trajetória escolar. E isso vai dar condições para que você escreva livros, artigos. Depois vão te dar sustentação até pra definir sua postura intelectual, filosófica, aquilo que você pensa, qual é a sua visão de homem, de mundo. (E1)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, na seção III, que trata do Ensino Fundamental, artigo 32, inciso I, coloca como responsabilidade desta etapa de ensino, "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". Desde o contato com as primeiras letras, mediante a leitura e produção de pequenos textos à elaboração de textos e leituras mais complexas já numa etapa mais avançada de escolaridade, é papel da escola, em todos os seus níveis, oportunizar o exercício da leitura e autoria de textos. As leituras apresentam-se como suportes para a produção de textos, influenciando na formação político-ideológica do aluno e também sua postura intelectual e filosófica, como destacado no depoimento do E1.

Sobre o dever da escola no que diz respeito à garantia de acesso à escrita e à leitura, Kramer (1998, p.38-39) destaca que,

A escola tem a obrigação de assegurar a todos o acesso ao conhecimento e, nesse sentido, garantir condições para práticas reais de leitura e escrita é seu dever. Por outro lado, entendemos que a formação é um direito e a concretização de práticas de leitura e escrita precisa ser considerada parte da formação de professores. Nesse processo, aprender com a experiência, rever a própria trajetória com a leitura e a escrita, reler aquilo que foi escrito em

cada um de nós — e não só aquilo que aprendemos a escrever e a ler — podem se constituir em ações formadoras da maior importância.

Rever a própria trajetória de leitura e autoria constitui-se numa ação formadora da maior importância, pois permite ponderar sobre vivências, influência a que cada um foi submetido no decorrer de sua história de formação, o que justifica posições assumidas, conforme salienta o E1:

A gente sempre teve influência de muitas concepções como o Marxismo. Desde o ensino médio você tem contato com professores que defendem estas questões. (E1)

Conforme este entrevistado, as concepções filosóficas dos professores influenciam os alunos. Cada ser humano se forma em meio a textos ou a discursos, com seus poderes, alargados pela difusão mediante livros e revistas impressos ou digitais. Alguns discursos se tornam mais aceitos que outros, adquirindo maior legitimização no meio acadêmico. O exemplo citado pelo professor investigado foi o Marxismo, uma corrente filosófica amplamente difundida, sobre a qual se assentam muitas pesquisas na atualidade. Na autoria de textos acadêmicos, é primordial a adesão a uma posição filosófica, política e ideológica, adquirida mediante a leitura ou o contato com textos escritos e falados na formação.

Ao produzir um texto, Bakhtin (1997, p.36-37) recomenda que

(...) o autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhes assegurem o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro. A bem dizer na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência.

Ao se expressar sobre a postura do autor, Bakhtin fala da necessidade deste identificar-se com o outro, buscar vê-lo tal como ele se vê, colocar-se no seu lugar, para de volta ao seu lugar, possa melhor compreendê-lo. Assim, destaca que “no mundo *unificado* do conhecimento, não posso colocar-me enquanto *eu-para-mim* em oposição a todos os homens do passado, do presente e do futuro, concebido como *outros* para mim” (BAKHTIN, 1997, p. 57-58).

Então, a autoria é também um exercício de externar as diversas vozes que convivem dentro de cada um, em discursos que foram internalizados ao longo da sua história de vida, discursos estes que fazem parte da identidade do indivíduo e que por isso carregam as marcas

do outro, de uma cultura e de uma visão político-ideológica. Assim sendo, é importante considerar o papel fundamental que a escola desempenha na formação ideológica do aluno, assim como em suas práticas de autoria e leitura.

Ao produzir um texto, o autor também atua com leitor e crítico do mesmo, como alguém que deve atentar para regras necessárias para a produção textual, sobre este aspecto o E1 salienta:

Eu sempre gostei muito de escrever, eu acho que eu não tenho dificuldade ortográfica. Eu penso que eu consiga me expressar ao menos razoavelmente, a minha coerência textual, eu penso que eu consiga. (E1)

Em seu depoimento, o professor relaciona as facilidades em escrever com a ortografia e a coerência¹⁰ textual. Tais elementos são necessários no exercício da autoria de textos, que deve atentar para as normas da escrita padrão, presentes não apenas em textos acadêmico-científicos, mas em outras modalidades e gêneros textuais que acompanham o autor e leitor desde o início de sua trajetória acadêmica. Algumas questões como: gênero textual, coerência, coesão¹¹, argumentação, fundamentação, dentre outros, acompanham o autor em sua tarefa.

A entrevistada 2 relata como esta exigência, expressa nas correções de suas produções textuais, marcaram sua vida de maneira negativa, quando diz:

Pra mim, a escrita ao longo da minha vida sempre foi um castigo. Eu fui castigada por não ter tido a possibilidade de fazer a escrita espontânea e ser avaliada então. Por isso que eu valorizo a escrita espontânea. E ao longo da minha vida eu fui punida pela minha escrita. Não olhava o conteúdo da minha escrita. Nisso eu sou pontual mesmo, eu sou uma professora que olha o conteúdo da escrita. Infelizmente o meu professor olhava mais a questão da ortografia. Hoje eu falo, “que hora eu vou olhar a ortografia? Na hora do ditado!” Por que corrigir o menino na hora da produção? Na produção de texto, na escrita, é o momento que você recolhe e observa o que você precisará trabalhar na ortografia. Não é o momento da correção, olha a ideia, o desenvolvimento... e eu não tive isso. Tenho medo de escrever até hoje, tenho muito medo. Eu consegui quebrar isso, quando a gente escreve para uma segunda pessoa... Essa é a minha geração. Faça uma pesquisa com pessoas de 48 anos

¹⁰ “A coerência textual é responsável pelo sentido do texto, envolvendo fatores lógico-semânticos e cognitivos, já que a interpretabilidade do texto depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Um texto é coerente quando compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Observar a coerência é interessante, porque permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas sim constrói na relação emissor-receptor-mundo” (SIMON, 2008, p.2)

¹¹ A coesão textual é “a manifestação lingüística da coerência. Provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual. Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção” (SIMON, 2008, p.2).

e você verá que todos têm medo de escrever. Isso eu não tenho vergonha de falar. Tudo isso mostra como foi a minha alfabetização. Raramente você vai encontrar uma pessoa da minha idade que tem segurança para escrever. Eu já fiz esta pesquisa. Quando estou em contato com estes professores eu faço a pesquisa, eles têm medo de escrever. Acho que há um bloqueio. Mas isto aí eu trabalho comigo. (E2)

A escrita representa um castigo para a professora, pois, a sua produção espontânea, ou seja, o seu exercício de autoria não era considerado. A correção, voltada para os aspectos ortográficos, impedia que seu texto fosse olhado em outros aspectos, como o desenvolvimento de uma argumentação ou ideias. Isto gerou, segundo esta professora, um medo de escrever que ela carrega até hoje. A mesma faz um desafio: faça uma pesquisa e você verá que as pessoas da minha geração têm medo de escrever. A palavra “bloqueio” é também utilizada por esta professora, demonstrando que, o modo como foi corrigida na infância, causou problemas ainda não superados.

Sobre como eram as atividades de escrita da escola que os entrevistados frequentaram, as respostas foram: *Ditados e redações (E1); cópias e composição (E2); redações e cópia (E3)*. As atividades relatadas pelos professores ainda se fazem presentes no fazer pedagógico. As composições, que consistiam no ato de compor uma história, se aproximam das redações, estas duas podem ser consideradas como exercícios de autoria. As redações são lembradas no seguinte depoimento:

Eu penso que esta é uma questão que todo mundo passou. No início do ano era fatal, na primeira aula você tinha que fazer uma redação de como foram as férias. Lá pela 5ª /6ª série, a gente já começava a fazer as pesquisas. A escrita sempre ficou muito a cargo do professor de português, da disciplina português. Passamos por aquele processo e até hoje temos resquícios de algumas disciplinas que eram extremamente voltadas para a memorização. Eu me lembro bem no ensino médio da biologia: a professora te dava um determinado assunto, você tinha que decorar para fazer uma prova. (E1)

Além das mesmices nas produções escritas exigidas pelos professores, o entrevistado descreve as modificações que estas sofriam nas diferentes etapas ou níveis de ensino. Ele se recorda das redações nas primeiras séries do ensino fundamental. A partir da antiga 5ª série, iniciava-se a escrita de textos de pesquisa.

A memorização, prática destacada pelo E1 é também recordada por E3, que diz:

Eu me lembro que no ensino médio, eu decorava capítulos dos livros em algumas disciplinas. Eu passei pela fase também de ler e decorar por obrigação. (E3)

A prática da memorização não exige compreensão ou envolve o prazer de ler, apenas o ato de decorar para depois reproduzir o texto verbalmente ou por intermédio da escrita. Por ser uma mera reprodução da autoria de outros, a memorização não tem como objetivo desenvolver a autoria de quem memoriza. Esta prática concatena-se com a educação bancária sobre a qual descreve Freire (1980). O aluno é como um recipiente, sendo depositado em sua memória os conteúdos, cujo “saque” é realizado no momento da avaliação. Este autor esclarece que na educação bancária,

[...] o educador é o sujeito, conduz os educando à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quando mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1980, p.66).

Este modelo de educação bancária é rechaçada por Freire, que propõe uma educação problematizadora, pautada no diálogo com vistas à formação de uma consciência crítica, mediante uma reflexão da realidade. O E1 recorda-se de professores de língua portuguesa do ensino médio que promoviam um processo reflexivo, mas que se sobrecarregavam com a tarefa de incentivar a produção escrita, conforme depoimento:

Eu lembro que na disciplina português eu tive professores, tipo no segundo grau que promovia esse processo reflexivo, você tinha que escrever isso sobre determinado assunto. Mas eu penso que português sempre ficou muito sobrecarregado. Não se entrava tanto neste processo de multidisciplinar, interdisciplinar. Penso que todas as disciplinas tinham que estar voltadas para isto. Educação física então, aí é que a gente não tinha nenhum tipo de produção escrita. (E1)

O entrevistado percebe que o incentivo à produção escrita, dentro de uma perspectiva reflexiva, deveria ser desempenhado por outras disciplinas escolares. Nesse sentido Bernardes et al (2008) ponderam que a produção e compreensão de textos devem ser práticas constantes na escola em todas as disciplinas nas várias etapas e níveis da escolarização.

Em pesquisa intitulada “Leitura significativa – prática em todas as disciplinas escolares” foram investigadas as práticas de leitura em todas as disciplinas do currículo escolar. Uma das descobertas desta investigação vem ao encontro da observação do

entrevistado, pois ressalta que “muitas vezes, os professores de Língua Portuguesa são sobrecarregados com trabalhos de interpretação, que ficam somente sob sua responsabilidade na escola” (MUSTIFAGA; GOETTMS, 2008, p.202). Esta mesma pesquisa também apontou que

[...] em alguns casos, encontrou-se resistência nos professores para aceitar que precisam trabalhar com leitura e interpretação em sua disciplina. Foi o caso de alguns professores de Educação Física, outros, porém, entenderam a importância de assuntos que podem ser trabalhados a partir da leitura e interpretação (Idem, 2008, p.213).

A resistência em trabalhar com leitura e autoria nas disciplinas passa pela própria formação dos professores e a compreensão que têm do seu papel frente a um conteúdo. Os próprios depoimentos apontam para um modelo escolar com poucos estímulos para a leitura e a produção de textos, o que contribui para a formação de professores com dificuldades de ler, interpretar e produzir textos. Ao realizar pesquisa bibliográfica sobre esta questão, percebi uma vasta literatura sobre as dificuldades de alunos para com a leitura e a escrita, em contraste com a ausência de pesquisas voltadas para as dificuldades de leitura e autoria dos professores.

Sobre os incentivos para a produção de textos, ou seja, para o exercício da autoria, a E2, pondera que

Incentivos existem. Quando o professor vai trabalhar com jornal, significa que ele está ensinando o aluno a ler e a produzir. O jornal é um jeito sutil de levar a criança a ler. Quem ler vai escrever, porque ninguém escreve sem conhecimento, porque senão seu texto fica raso. A leitura é a base do conhecimento. Hoje tem internet, tem literatura. Se tem literatura, tem leitura. Então eu acredito que existam incentivos. Mas tem muito professor que não gosta de trabalhar com produção escrita. Eu já trabalhei sobre produção de texto com os professores e eu percebi esta dificuldade. Tem o incentivo, vai do professor. Tem professor que faz, tem professor que não faz. Minha filha estuda no município, eu posso contar nos dedos quantas produções escritas ela faz ao longo do ano. Isto é uma falha, pois tem tanto jeito de fazer uma produção escrita na escola. Tem um relatório de ciências. Isto tem impedido que a criança se desenvolva. (E2)

A professora defende o uso do jornal na sala de aula como suporte de leitura e discorre sobre os conhecimentos ou embasamento que o mesmo oferece para a produção de texto. Além do jornal ela cita a internet e a literatura, como alguns dos incentivos existentes. Conforme ela relata no trecho acima, *tem professor que faz, tem professor que não faz*. Para esta professora, os incentivos para a produção de texto na escola passam por uma posição

peçoal de cada professor. Como exemplo de produção escrita, a professora cita o relatório de ciências, demonstrando que é possível incentivar a escrita a partir dos vários suportes de leitura e nas várias disciplinas que integram o currículo escolar.

Escrever textos é fazer este exercício de satisfazer à demanda de comunicar de maneira eficaz, de atentar para normas, se valendo da mobilização de conhecimentos diversificados e de saberes, como: conhecimentos no campo da linguagem, capacidade de desenvolver uma argumentação coerente sobre a temática apresentada, estruturar o método de trabalho, rever literatura, dentre outros. Para Soares (1995, p.9), a escrita requer um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos variados envolvendo

[...] a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente.

Por envolver várias habilidades e conhecimentos, a autoria de textos pode ser considerada como uma tarefa complexa, mas que pode ser apreciada por alguns, conforme destaca a depoente:

Eu sempre tive mais facilidade de compreender um texto escrevendo, fazendo rascunho, resumindo. É até uma forma de estudar. Sempre que eu ia lendo, estudando e registrando. Tanto é que eu sempre tive mais facilidade para escrever do que para falar. Mas, eu não tinha muito o hábito. (E3)

A professora compreende a escrita como uma ferramenta que a auxilia em seus estudos, pela maior facilidade que possui em compreender um texto ao escrever sobre ele. A maneira como estuda, alia leitura e escrita à aprendizagem. Apesar das várias maneiras de aprender, o registro da palavra por meio da escrita, tornou-se primordial na educação escolarizada nos seus mais diferentes níveis, por isso, antes de compreender a importância da escrita para a sua formação, a entrevistada exercitava a autoria apenas como uma obrigação

Na escola quanto à questão da leitura e produção de textos, eu fazia só o que era pedido em termos de obrigatoriedade, uma redação, um trabalho escrito. Pelo menos até o ensino médio foi assim. (E3)

O exercício a autoria como uma obrigatoriedade ou exigência, prevalece, para esta entrevistada, que também destaca:

Quando eu comecei a fazer o meu curso de geografia, comecei escrever um pouco mais, mas sempre nesta linha dos meus trabalhos escolares. Eu nunca tinha sido despertada para escrever artigos para a revista, isso aconteceu depois que eu decidi fazer o mestrado. (E3)

Para os professores entrevistados, a graduação não oportunizou o exercício da autoria. O movimento apresentado pelos mesmos é o de estudar para fazer prova, para conseguir realizar as atividades propostas pelo professor a fim de concluir o curso. Nesse sentido a E2 afirma:

Na graduação era estudo e reprodução direta. Se eu não estudava o que o professor mandou eu não saberia responder. Eu teria que responder o questionamento que ele faria sobre aquele conteúdo. Eu tinha que ler, tinha que estudar aquele conteúdo acadêmico porque eu ia ter avaliação. (E2)

A escrita como reprodução do conteúdo estudado nas avaliações ou para realização dos trabalhos escolares também é lembrado por E1 que também destaca o caráter técnico do curso no qual se graduou.

Vou falar primeiro da graduação. Eu me formei numa época em que a Educação Física ainda absorvia aquela influência militar. Eu tinha métodos de ginástica, um herança da educação física, do método alemão, passávamos por uma grande influência do esporte e o rendimento na escola. Embora o regime militar já tivesse terminado, eu acho que a minha graduação foi marcada pelo regime, não existia efetivamente um incentivo para que nós professores lêssemos e interpretássemos a não ser em determinadas disciplinas que não eram específicas da educação física, como a didática. Eu tinha Estudo dos Problemas Brasileiros – EPB, essa também incentivava a interpretação e alguma outra que me falha a memória. Nunca teve especificamente na Educação Física esse processo de produção, não existia. A gente era formado numa perspectiva altamente técnica. Só na década de 90 houve o conhecido como Coletivo de Autores¹² que vai falar olha a Educação Física deve trabalhar à luz desses conhecimentos da educação. Formação do aluno crítico, consciente, autônomo, numa linha materialista histórica. Como eu formei em 1986, eu ainda peguei muito essa herança de que formar o aluno. (E1)

Em seu depoimento, o professor afirma que nunca teve *o processo de produção*, ou seja, incentivos à produção escrita no curso de Educação Física, nem tampouco leitura e

¹² COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

interpretação, a não ser quando partiam de disciplinas não específicas, com a didática. A ênfase do curso na formação de atletas permite inferir que as atividades priorizavam os exercícios físicos. Segundo E1, com a obra “Coletivo de Autores” houve uma mudança no modo de compreender esta disciplina que, a partir de então, passou a pautar suas discussões dentro de uma linha materialista histórica, prevendo a formação de um aluno mais crítico, autônomo e consciente.

Os dizeres deste professor me fizeram refletir sobre a importância da autoria. Uma obra, um texto, ao ser lido e debatido, permite, inclusive, a mudança de posturas, a construção de uma nova maneira de perceber a educação. A leitura de textos, o contato com a autoria de outros, possibilita modificar o modo de compreender a realidade e a própria autoria de quem lê. Este processo de reflexão talvez seja um dos pontos mais importantes do ato de ler e de escrever.

Nesse sentido, é importante considerar que, a autoria do outro possibilita a reflexão e a produção de textos com argumentação mais forte ou convincente. Sobre esta questão a E2 diz: *ninguém escreve sem conhecimento, porque senão seu texto fica raso*. Por esse motivo, a autoria de uns dão sustentação a autoria de outros. Por isso, não importa se o que o autor diz é algo já-dito, pois os dizeres se repetem, se renovam e se reformulam na dinâmica existencial e nos diferentes contextos, com seus saberes, práticas, discursos, culturas, dentre outros.

Bakhtin (1997) pondera que muito do que dizemos são palavras de outrem:

Se prestarmos atenção aos trechos de um diálogo tornado ao vivo na rua, na multidão, nas filas, no hall etc., ouviremos com que frequências e repetem as palavras "diz", "dizem", "disse", e, frequentemente, escutando-se uma conversa rápida de pessoas na multidão, ouve-se como que tudo se juntar num único "ele diz", "você diz", "eu digo"... E como é importante o "todos dizem" e o "ele disse" (p.139-140).

A presença do outro na palavra falada também é comum na palavra escrita. Um texto científico busca fundamento nos dizeres de outros, para que tenha sustentação teórica. Sem a presença do outro no texto, o mesmo não é validado como científico. No texto científico este outro também se valeu dos saberes e dizeres de estudiosos e pesquisadores para desenvolver sua argumentação. O dizer de um se mistura com o do outro, num processo de compreensão e de reflexão.

Num mundo em que a escrita significa registro e confirmação, para o intelectual, não basta somente ler livros e textos, seja em que quantidade e qualidade forem. No paradigma histórico-cultural da atualidade, é necessário a escrita, a autoria. Assim, questionei aos entrevistados: “Durante a graduação você teve a oportunidade de produzir textos e

encaminhá-los para eventos científicos ou publicações científicas? Eles se relacionavam à alguma inquietação sua?”. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que não tiveram esta oportunidade, como pode ser observado nos depoimentos:

De forma alguma, não tive nenhum lampejo, não tive ninguém na época que incentivou a isso. Não se pensava em mestrado em educação física. Terminava a graduação, acabou. (E1)

Não tive oportunidade de produzir textos e encaminhá-los para eventos ou publicações na época da graduação. Para mim, foi um período muito difícil. Eu trabalhava o dia todo e fazia faculdade à noite. Eu fazia faculdade e não tinha tempo para fazer outras coisas. Uns três ou quatro que ficavam ali, pela faculdade, assim que formaram, continuaram lá. Eles tinham tempo para estudar, para fazer projetos... Mesmo quando era preciso fazer visitas em determinadas regiões eu não podia, porque eu estava trabalhando. Minha situação econômica acabou me privando de produzir. (E2)

Eu não me lembro de ter mandado nada para publicar, eu participava mais como ouvinte. (E3)

Apesar de motivos variados apontados pelos entrevistados para não terem exercitado a autoria de textos acadêmicos na graduação para fins de publicação em periódicos ou revistas, é possível perceber que os mesmos não haviam despertado para esta questão ou não dispunham de tempo para fazê-lo devido a questões econômicas. Apesar das dificuldades materiais enfrentadas pela E2 no período da graduação, é possível perceber no discurso dos entrevistados, a ausência ou falta de percepção quanto aos incentivos de autoria e também de leitura nas diversas etapas da escolarização.

Sobre como os sujeitos viam a necessidade da leitura de textos acadêmicos na graduação para a própria formação, os mesmos relataram a pouca noção que possuíam acerca desta importância quando cursavam este nível de escolarização, conforme pode ser observado no depoimento:

Os textos acadêmicos na graduação são fundamentais principalmente porque estamos passando por uma transição dos nossos conhecimentos, nos aprofundando numa determinada área do conhecimento. Quando fazia a graduação eu não tinha a percepção real desta importância. Eu lia mais porque achava necessário ou obrigatório para concluir a minha formação e não porque considerasse tão importante. (E3)

Assim como E3, o entrevistado 1 também destaca a falta de consciência que possuía sobre o enfoque dado em sua formação, quando diz:

Eu vejo que a gente entra muito novo na graduação, sem uma consciência de como a Educação Física pode contribuir para a formação de um aluno crítico. Eu sempre estudei, independente da linha. Se precisasse estudar um texto técnico, eu ia lá e estudava. Mas aquela necessidade que eu tinha de trabalhar a educação física numa perspectiva diferente, que contemplasse a formação de um outro cidadão, que contemplasse uma outra visão de homem, de mundo e sociedade, na graduação eu acho que eu não tive isso. Sempre tive muita afeição a estas disciplinas que tratavam dessa educação a nível político, filosófico, sempre gostei muito, mas achei que na graduação ficou muito específico, muito restrito a disciplinas que não eram do curso. (E1)

Embora o entrevistado almejasse o estudo das questões educacionais dentro de um enfoque político e filosófico, isto só era propiciado por disciplinas não específicas do seu curso. Apesar de ter algumas preferências de leitura, o mesmo lia o que era proposto, independente da “linha” do texto.

De acordo com a E2, na graduação havia *muita leitura e avaliação*, subtendendo se tratar de leituras acadêmicas, cujos conteúdos seriam exigidos na avaliação. Para saber se esta leitura restringia-se ou não aos conteúdos curriculares, indaguei aos entrevistados: “Na graduação, você ampliava o seu universo de leitura para outros gêneros? Quais?”; as respostas foram:

Sempre li muitas coisas, sempre li vários livros. Na graduação eu lia livros não específicos da minha área, como romances, documentários, isso eu sempre gostei de fazer. Sem contar revistas como “Isto é”. (E1)

Lembro dos professores dizerem compra este livro que é bom. Eu só comprei uns dois, dentro da minha área. (E2)

Eu lia o que era exigido, o básico para as aulas. (E3)

Ao observar as respostas dos entrevistados, é possível perceber que apenas um deles lia livros não específicos de sua área no período em que cursava a graduação. Pelos dizeres docentes, é possível perceber que na graduação, tanto as leituras quanto as práticas de autoria eram mais direcionadas às exigências dos conteúdos curriculares, especialmente voltadas para a avaliação.

No que diz respeito à pós-graduação lato sensu, somente o E1 e a E2 relataram suas vivências nesta etapa do ensino, pois a E3 não fez especialização, tendo ido direto da graduação para o mestrado. Sobre sua experiência na pós-graduação, o E1 afirma:

Na pós-graduação foi que comecei a fazer o que eu deveria ter feito antes. Porque a gente cresce assim, no sofrimento. Todo mundo sofre no TCC porque não adquiriu o hábito na graduação. Foi no TCC que eu pude construir conhecimento e mostrar a minha cara mesmo. (E2)

A leitura e a produção escrita como sofrimento aparece mais uma vez no discurso da entrevistada 2, embora também como uma oportunidade de crescimento. A mesma justifica este sentimento com a falta de hábito não adquirido na graduação. Sobre suas vivências com a autoria e a leitura na pós-graduação, o entrevistado 1 declara:

Fiz pós graduação em treinamento esportivo. Evidentemente a gente tinha disciplinas voltadas mesmo para treinamento, mas ali a gente já teve contato com professores que já estimulavam a gente na questão da interpretação, raciocínio, de ver determinado autor, de analisar o discurso e de como a gente poderia como professor de educação física, assumir uma outra linha. Mas, como o meu curso era de treinamento esportivo, eu não abandonei muito esta escrita técnica naquele momento. Eu fiz uma monografia sobre o futebol de salão, hoje futsal, que não saí muito desta escrita técnica. (E1)

Embora o entrevistado perceba uma mudança no modo de interpretar e raciocinar sobre a Educação Física no curso de pós-graduação, quando precisou redigir, não conseguiu fugir da escrita técnica, na qual tinha se formado.

Dos entrevistados, E1 e E3 fizeram mestrado e puderam relatar como foram suas práticas de autoria e o incentivo para a mesma neste nível de ensino. O E1 assim se posiciona:

Já o mestrado, propicia mais a gente fazer esta produção escrita, nas disciplinas mediante a exigência de trabalhos escritos, que assumiam esta postura do professor reflexivo. Dá uma angústia na hora da produção da dissertação, mas é um processo que ajuda bastante. (E1)

O professor considera que no mestrado a produção escrita é melhor incentivada e cita a dissertação, como um trabalho angustiante, mas que contribui para com o exercício da escrita. O mesmo também destaca:

Depois com o mestrado, eu passei a escrever bem mais. Eu penso na revista que a gente tinha e que infelizmente acabou. Escrevi textos não só para a revista, pois eu tenho mais duas publicações eletrônicas. Também tenho escrito para enviar textos para congressos, apresentações de trabalhos em eventos científicos. As apresentações demandam um esforço de produção. (E1)

O entrevistado conta que, depois do mestrado, passou a produzir mais e cita a revista Educadores em Ação e outras duas publicações eletrônicas que contêm textos de sua autoria.

O mesmo destaca o envio de suas produções textuais para congressos e eventos científicos. As motivações para a produção e publicação de textos acadêmicos podem ser variadas, como o *status* de autor, o registro, reconhecimento e incentivos. Petroianu (2002, p.60) considera que a publicação científica tem se tornado quase uma obrigatoriedade. Para esta autora,

O destaque profissional decorrente do trabalho científico pode ser percebido nos incentivos que os pesquisadores recebem, por meio de bolsas e outros auxílios financeiros, que evidenciam o interesse do governo e de várias instituições de fomento à pesquisa no desenvolvimento científico. No meio universitário, a cobrança por publicações é ainda maior, a ponto de bloquear a ascensão daqueles que, mesmo sendo competentes e professores muito estimados, não apresentam atividade de pesquisa. Deve-se apontar ainda que o pesquisador é julgado pelo número de trabalhos publicados, sua qualidade e tipo de veículo publicitário.

Por reconhecer a importância das publicações no meio acadêmico, a E3 destaca:

Eu pretendia ingressar no mestrado e precisava fazer um currículo que eu não tinha feito em 10 anos, eu tinha que fazer. Então eu comecei a participar de encontros, de congressos, então pra isto a gente tinha que escrever trabalhos. Eu me lembro que, quando eu fui fazer inscrição, havia uma preocupação da minha orientadora sobre as minhas publicações, até então eu havia publicado somente um artigo. Ela disse: você escreve bem. Eu me despertei mais foi a partir daí. Comecei então a ler autores para a área da educação, para a área da geografia. Como estava acostumada a ler somente didáticos e paradidáticos para preparar minhas aulas, voltei, tive um pouco mais de dificuldades no início, mas a partir daí tomei gosto pela escrita. Comecei a publicar artigos em revistas, continuo escrevendo até hoje.
(E3)

A entrevistada 3 conta que sua motivação para escrever foi o interesse em ingressar no mestrado, o que requeria melhorarias no currículo, que incluía, além da participação em encontros e congressos, a publicação de textos. Ao ingressar no mestrado, a professora conta a diferença que sentiu no trato com a escrita:

No mestrado eu senti diferença de como era trabalhada a escrita. A gente tinha que apresentar muitos seminários, às vezes de uma semana para outra a gente tinha que se preparar. No primeiro ano, como aluna especial, eu trabalhei mais artigos para apresentar em congressos. Eu tinha que melhorar meu currículo senão eu não entraria como aluna regular. Hoje eu leio alguns de meus artigos e vejo que alguma coisa ficou a desejar. No segundo ano, continuei ainda muito voltada para atividades acadêmicas, como participações em congressos. O projeto foi também sendo melhorado, com muita leitura. E eu continuo. Saí do mestrado, não escrevo tanto quanto,

mas na minha área continuo produzido. Sempre compro livros da minha área. Até na escola mesmo, para montar os meus projetos, alguma atividades com os alunos, eu registro tudo. (E3)

Os dizeres dos professores investigados apontam a sua última etapa de escolarização como a que propiciou uma experiência diferenciada com a autoria e a leitura. Para a E2, que fez especialização, foi nesta etapa, por meio da feitura do trabalho de TCC, que pôde se desenvolver e se mostrar mediante autoria. Quanto aos professores que fizeram mestrado, os mesmos reconhecem que foi o mesmo que oportunizou um maior crescimento em termos de autoria e leitura. A pós-graduação é, portanto, a etapa que contribuiu para que os sujeitos investigados se desenvolvessem em sua experiência com a leitura e a autoria.

Ao falar sobre a formação do professor para o exercício da leitura e escrita acadêmica, Andrade (2004, p.122) pondera:

A necessidade de se escrever e de se ler na universidade para se formar o professor é parte intrínseca do funcionamento da relação pedagógica: todos os cursos passam pela leitura e a escrita. Sendo assim, ajustam-se as estratégias a essa necessidade.

A leitura e autoria são atividades que acompanham o aluno em sua formação acadêmica. Além da necessidade da produção escrita e da leitura na universidade, voltada para os textos acadêmicos, os incentivos para a prática da leitura e da escrita devem se iniciar em fase bem anterior. Mesmo que este seja um trabalho penoso ou “sofrido”, como destaca E2, mesmo requeira uma mudança no modo de perceber e lidar com esta exigência, ler e escrever é preciso. Embora as motivações para a autoria e leitura de textos possam variar de um indivíduo para o outro, as mesmas são importantes para a sua formação. Cada pessoa se forma em meio a textos e em um contexto, o que permite uma inscrição político-ideológica, a construção de um modo de pensar, proferir e agir no mundo e na educação.

Concepções sobre leitura e produção escrita

Para compreender as concepções do professor sobre a autoria e a leitura, questionei aos entrevistados: “Para você escrever é uma tarefa fácil ou difícil?”; “Conte sobre suas vivências com a escrita, destacando facilidades (em quais aspectos?) e dificuldades (por que você acha que é difícil?”); “Você acha que um professor torna-se melhor por que escreve bem ou por que lê bastante?”; “Como você percebe a relação entre leitura e escrita?”.

Sobre as facilidades ou dificuldades com a escrita, algumas respostas foram um pouco evasivas:

Pra mim, não tão difícil. Pra mim não digo que é uma tarefa fácil, mas também não é um fantasma pra mim. (E1)

Fácil em alguns aspectos e difícil em relação a outros. (E2)

Média. Se eu tivesse mais tempo eu diria que era fácil. (E3)

Como complemento a esta questão, os entrevistados puderam destacar em quais aspectos consideram a escrita uma atividade fácil e em que aspectos consideram-na difícil. A entrevistada 3 apontou como dificuldades:

Na questão das normas, da metodologia, não vejo tanta dificuldade. Agora, em relação à própria ortografia, às vezes eu tenho um pouco de dificuldades, não na escrita de uma palavra em si, mas na concordância de uma frase, por isso, costumo passar para uma professora de português fazer uma revisão, porque eu tenho uma certa dificuldade. E a questão do pouco tempo de leitura. Pouco tempo para ler, mais dificuldades para escrever. (E3)

O texto é um todo, para compô-lo é preciso de normas, incluindo normas técnicas e aspectos ortográfico-gramaticais, atenção ao gênero textual e argumentação, adquirida com base na leitura e em estudos. A entrevistada reconhece esta complexidade, valendo-se do auxílio de um revisor, numa demonstração de cuidado com a qualidade de seu texto. Esta dificuldade também é relatada pela entrevistada 2, que diz:

Eu tenho facilidade nas ideias, na oralidade e de compreender aquilo que eu quero. Uma vez partindo para o texto, eu tenho dificuldades. Já precisei de ajuda. Na época eu estava trabalhando sozinha com o projeto e convidei uma professora para participar comigo. Ela era da área de artes. Estava tudo pronto, então ela chegou e me ajudou. O que é difícil é estruturar o texto. Quando escreve para mim é de um jeito, mas quando é para a revista, eu tenho que colocar até embasamento teórico. (E2)

A depoente destaca sua dificuldade em transpor para o papel suas ideias, assumindo que já necessitou de ajuda em suas produções. A colaboração, leitura ou olhar do outro numa produção textual, quer seja um colega, professor, orientador, permite perceber detalhes que muitas vezes passam despercebidos pelo autor, contribuindo para melhorias e avanços do autor em suas produções textuais.

A produção textual varia de acordo com o objetivo, gênero e finalidade. Nesse sentido, a E2 discorre também sobre a diferença de escrever para si mesma e de produzir um texto para “a revista”. De acordo com suas considerações, produzir um texto para uma publicação periódica científica implica em fundamentar teoricamente o texto, o que demanda leitura. Não se trata apenas de colocar ideias no papel, mas de demonstrar que as mesmas se embasam em estudos e pesquisas. Esta tarefa demanda leitura, interpretação e o desenvolvimento coerente de uma argumentação, zelando ainda pelas normas técnicas do trabalho científico e de regras ortográfico-gramaticais. Buranello (2003, p.470) alerta que

A escrita possui normas próprias como regras de ortografia, de pontuação, de concordância, de uso de tempos verbais, entre outras. Infelizmente, a simples utilização de tais regras e de outros recursos da norma culta não garantem que um texto seja bem escrito. Conforme Infante, é necessário preocupar-se com a constituição de um discurso capaz de representar uma interação entre o produtor do texto e seu receptor e também da finalidade para a qual o texto foi produzido.

Esta constituição de um discurso que leve em conta o receptor do texto, juntamente com todos os outros fatores, demonstram a complexidade do ato de escrever, o que requer do autor um nível de exigência em relação às suas produções. Sobre esta questão, o entrevistado 1 afirma:

As dificuldades eu te falo tranquilamente. Eu acho que eu sou muito exigente comigo mesmo. E pelo menos quando eu estava escrevendo mais sistematicamente, eu sentava para escrever numa tarde e às vezes não saía um parágrafo, parece que tinha bloqueado. Outras vezes eu sentava para escrever e fluía. Eu falava: hoje foi produtivo. Então eu acho que as dificuldades são essas. (E1)

Na produção de textos, os “bloqueios”, sobre os quais o entrevistado se refere são, de certo modo, conhecidos. Assim como são comuns a ocorrência de dias mais ou menos produtivos. Estas são algumas das dificuldades enfrentadas na produção de um texto e fazem parte do processo de autoria. Mas, além das dificuldades, a construção de um texto é uma oportunidade do autor mostrar o seu estilo de escrita, sua posição ideológica, dentre outros aspectos que emergem do texto. O texto traz, portanto, as marcas do autor. Ao falar sobre este aspecto, o depoente acrescenta:

E outra coisa, tem uma coisa que eu gosto, que é uma característica minha, quando eu vejo uma palavra diferente, eu digo: eu vou usar esta palavra. Em algum momento eu vou usar. Aí eu escrevo aquela palavra pra em determinado momento, nas minhas escritas. Eu lembro bem de uma palavra, durante o governo Collor, o Sr. Cláudio

Humberto que foi secretário dele falou, sobre aquele dinheiro da campanha, ele foi decidido pelo alvedrio. Eu disse: eu vou usar esta palavra um dia, e usei. (E1)

O professor destaca uma de suas características que é utilizar palavras que ele chama de “diferentes”, ou pouco usuais em suas produções. Ele “guarda” algumas palavras, esperando um momento oportuno para usá-las. Talvez esta posição coaduna-se com o significado de um bom texto para o autor. O mesmo considera relevante o uso de palavras rebuscadas e desconhecidas para a maioria, o que exige do leitor a busca de significados e ampliação do vocabulário.

Considerando que a leitura é um elemento importante na formação do professor, foi questionado aos sujeitos investigados: “Você acha que um professor torna-se melhor por que escreve bem ou por que lê bastante?”. Para esta questão, todos os entrevistados responderam afirmativamente, justificando suas respostas:

Ler bastante é uma questão fundamental para o professor. É uma discussão que eu tenho constantemente com os meus alunos de graduação. Ler é um princípio básico de qualquer professor. No âmbito acadêmico temos que fazer nossas leituras, temos que formar nossa concepção, pra formar nossos alunos de modo que eles tenham consciência desse processo que ele nunca será um bom professor se ele não ler. A leitura vai fazendo com que você escreva cada vez melhor e a escrita vai fazendo com que você aperfeiçoe tanto a sua facilidade de comunicação como o seu estilo de escrita. (E1)

A leitura é vista como fundamental para a escrita, pois, segundo E1, contribui para formar concepções, consciência, além de possibilitar aperfeiçoamento ou melhorias na produção textual. Esta compreensão de que a leitura contribui para uma melhor escrita é compartilhada por E3, que afirma:

Eu gostaria de ser melhor, de ter a oportunidade de ler e escrever mais. Eu sei que eu escrevo, mas diante das minhas limitações, eu escrevo pouco. Ler, eu estou com vários livros que adquiri e não estou tendo tempo de ler. Não só o professor, mas o aluno que lê mais adquiri maior capacidade de entender e de escrever. (E3)

A entrevistada coloca a falta de tempo como um entrave para que realize suas leituras e escreva mais. A mesma também compreende a leitura como capaz de facilitar o processo de autoria. Esta questão é tratada por Garcez (2001, p.7) que afirma: “é pela convivência com textos escritos de diversos gêneros que vamos incorporando às nossas habilidades um efetivo

conhecimento da escrita”. No que diz respeito ao gênero científico, as leituras permitem ao autor incorporar as características do mesmo, melhorando a qualidade de suas produções.

A falta de convivência com a produção de textos acadêmicos pode gerar insegurança para um professor submeter um texto de sua autoria à apreciação de uma revista, conforme assinala E2. A mesma comenta também sobre a alegria sentida ao ter o seu trabalho reconhecido, mediante o seu aceite para publicação, conforme depoimento:

Ele sente tão valorizado. Eu me senti valorizada quando fui procurada pela coordenação da revista que percebeu que o meu trabalho era importante. Eu pensei em vir, expor o meu trabalho no CEMEPE e que alguém poderia ver e gostar, mas eu não imaginava que seria tão importante ao ponto de sair na revista. Fiquei muito feliz, e sinto feliz até hoje por isso. Quando um professor faz um bom trabalho, o diretor ou pedagogo diz “fulano, escreve este trabalho e leva para a revista”. O professor é inseguro, ele precisa de mais incentivos. Se é muito bom “manda pra revista”. Você pode ter certeza, o professor que faz um trabalho deste, ele nunca mais é o mesmo, pois “eu dei conta de fazer isso, eu tenho que manter”. (E2)

Quando a professora foi entrevistada, as atividades da revista Educadores em Ação não haviam sido encerradas, por isso ela afirma que os diretores e pedagogos incentivavam os professores a escreverem sobre os “trabalhos bons” que os mesmos desenvolviam na escola a fim de os encaminharem para a revista. A necessidade de registro e a divulgação são necessárias à comunidade científica. A professora narra a sua história, que iniciou com uma exposição que resultou em um convite para a elaboração de um relato de experiência a ser encaminhado ao Conselho Editorial da revista. A professora afirma: *não imaginava que seria tão importante ao ponto de sair na revista.*

Os dizeres da professora demonstram a importância da publicação para o autor. A mesma compreende que se o trabalho foi publicado é porque se destacou. Ao ter o trabalho aceito, paginado e impresso, a professora assinala que nunca mais se é o mesmo, pois isto requer do professor um esforço para se manter no mesmo nível a que se chegou, ou seja, no patamar de autor.

Embora a autoria e a leitura sejam ações distintas, as mesmas são tratadas neste trabalho numa perspectiva de relação. Assim sendo, indaguei aos entrevistados: “Como você percebe a relação entre leitura e escrita?”. As respostas indicaram a leitura como uma fonte que fornece embasamento teórico para o texto, conforme depoimentos:

A leitura dá embasamento para a escrita, por isso, quem lê mais escreve melhor. (E3)

Não tem como pensar a leitura de maneira desarticulada. Não tem como uma pessoa escrever se ele não tem uma bagagem de leitura. É preciso ter essa leitura. E mesmo tendo esta bagagem, você vai buscar aporte teórico para que você aperfeiçoe. Leitura e escrita são processos que estão relacionados. (E1)

Quem não lê, não escreve. Quem não tem conhecimento, não tem bagagem, não escreve. Quem não tem embasamento teórico, a escrita é fraca, a prática é rasa. Então, uma precisa da outra. A escrita não pode ser só literária, a escrita não pode ser só acadêmica, a escrita tem que ser poética, tem que transmitir conhecimento. Você consegue na poesia e na escrita acadêmica ter o seu perfil. Só que você precisa ter conhecimento para você escrever. (E2)

A leitura como elemento capaz de fornecer conhecimentos, bagagem, aporte teórico ou embasamento à escrita são dizeres presentes no discurso docente. Além deste aspecto a E2 cita a questão da hibridização e heterogeneidade nos discursos ou nos gêneros textuais. Nos textos acadêmicos é possível perceber traços do gênero poético, jornalístico, dentre outros. Esta hibridização tem relação com o estilo do autor, adquirido mediante suas vivências com a leitura e o desenvolvimento de afinidades.

Kramer (1999, p.134) pondera que

A concepção de leitor abrange todas as categorias do material impresso, por diferentes formas de acesso, pois a maioria dos leitores se apropria de leituras diferenciais por meio de práticas diferenciais; a heterogeneidade marca o universo dos leitores e reflete-se na diversidade de práticas sociais de leitura. O leitor se constrói, pois, de forma complexa, nas práticas de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, pelo contato físico e íntimo com o livro. Diversos setores sociais, servindo-se das teias de relações, são responsáveis pela identidade social desses leitores. Vista dessa maneira, a entrada no mundo da leitura é fruto das relações simbólicas, sociais e econômicas; em outras palavras, a leitura refere-se à cultura popular, erudita e de massa; à família, escola, a outras instituições.

A diversidade nas práticas de autoria e leitura, nas concepções, nos gêneros textuais e ideologias, permite que o autor e o leitor, mediante suas escolhas e afinidades, se constituam em seu modo de compreender e de exercitar as mesmas. O discurso dos professores demonstra a complexidade destas ações, a pluralidade de opiniões acerca da leitura e da escrita, mas que convergem no reconhecimento da importância da leitura e da escrita na sociedade letrada, especialmente, no meio acadêmico.

Considerações finais

*E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?*

(Carlos Drummond de Andrade)

O fragmento do poema me fez questionar: e agora, o que ficou para mim, como pesquisadora, finda a investigação, após ter conhecido o discurso dos professores-autores entrevistados sobre suas concepções e vivências com a autoria e a leitura? O que alterou no meu modo de perceber a temática desenvolvida neste trabalho de dissertação, ao exercitar a minha própria autoria e leitura mediante investigação sobre a autoria e leitura de outros?

Ao contrário do que diz o poema de Drummond, o povo não sumiu, a noite ainda não esfriou, a festa não acabou. As vozes dos professores continuam a ecoar nas páginas deste trabalho. Palavras carregadas de vida, de movimento, ditas por quem percorreu um trajeto como aluno, professor, autor e leitor e pôde rememorar histórias e contá-las, assim como pôde externar suas concepções e o modo como percebe a autoria e a leitura e como estes fatores se relacionam com outros temas e debates educacionais.

A feitura deste texto de dissertação me faz recordar o processo de lapidação de uma pedra tosca, que se transforma mediante o atrito e o impacto, tornando-se bela e ainda mais preciosa. De igual modo, o projeto inicial, com muitas lacunas e imperfeições, passou pelo processo de aprimoramento, de lapidação de ideias, de permanente de reflexão, estudos e exercício da autoria e da leitura. Cada frase foi lida, relida, observada, analisada, dissecada, modificada. Foi preciso, neste processo, abandonar alguns pensamentos, traçar novas diretrizes, escolher um novo percurso, o que resultou no texto aqui apresentado.

As ações voltadas para esta investigação implicaram em determinadas escolhas, uma delas foi a opção metodológica pela Pesquisa Histórica e a Análise do Discurso Francesa. A mesma concatena-se com a minha compreensão de que a história integra a própria constituição do sujeito, sendo resultado não apenas do presente imediato, mas advém de um processo contínuo que possibilita ao indivíduo construir sua identidade num dado contexto.

Tal contexto carrega as marcas de uma cultura, de ideologias, discursos e textos, construídos historicamente e que se modificam permanentemente, resultando na formação de identidades móveis, de subjetividades e de modos de perceber o mundo que se renovam e reformulam cotidianamente.

A renovação dos discursos se dá na dinâmica da história, desse modo, tudo o que se diz é resultado de vivências, da experiência com o mundo concreto, da escuta dos diversos textos que circulam na realidade, em dizeres que se mesclam, interpenetram e modificam-se na experiência existencial. Ao se pronunciar, quer seja por meio da palavra escrita ou falada, o professor fala de um lugar social, expressando sua posição político-ideológica, construída historicamente mediante relações estabelecidas com o outro. Este movimento inclui a sua formação acadêmica, pois, na escola, há o contato com discursos e concepções que o influenciam em sua constituição como sujeito histórico e discursivo.

Por reconhecer a importância da história e do discurso, foi que apresentei, no segundo capítulo, um estudo da autoria e da leitura desde as culturas orais às letradas. Este estudo permitiu compreender que a autoria e a leitura existem antes da invenção da escrita, tendo contribuído para a perpetuação de saberes por meio das narrativas. Com a invenção da escrita, a palavra pôde ser registrada, sendo por um tempo, privilégio extensivo a poucos.

A apresentação da autoria e da leitura em contextos e momentos históricos distintos permitiu-me perceber diferentes nuances em cada um deles. Além disso, me possibilitou compreender a importância da escrita para o desenvolvimento da ciência, da literatura e dos diversos saberes que circulam na sociedade, os quais se valem do registro escrito para perpetuarem.

A investigação sobre a história da autoria e da leitura possibilitou-me ainda perceber, com maior amplitude, a importância das mesmas para toda e qualquer área do conhecimento. Por meio da escrita e da imprensa, os processos de autoria e leitura foram ampliados e hoje, esta é a maneira como a humanidade preserva suas descobertas, seus dizeres e seus estudos. Isto significou um salto no modo do homem se relacionar com a própria linguagem, pois era preciso registrar esta palavra num padrão que fosse culto. E assim fala e escrita adotaram padrões diferenciados.

O registro da palavra significou um salto qualitativo no pensamento analítico, pois, a partir de então, o homem pôde voltar a um mesmo texto, ler, reler, analisar, refletir. No exercício da autoria, tais ações possibilitaram o aprimoramento na utilização da norma culta da língua e de um processo reflexivo sobre a própria produção. Na leitura, significou a

oportunidade de destacar pontos principais de um texto, reler pontos que a primeira vista parecem obscuros, refletir, ponderar, compreender, buscar pelo sentido do texto.

Além de estudar sobre as possibilidades e características da autoria e da leitura e de ouvir os professores investigados relatarem sobre este processo de criação e leitura de um texto, pude também, neste trabalho, refletir sobre estas questões vivenciando-as. Pude experimentar na construção deste texto, o quanto precisei da leitura, da autoria de outros para a construção da minha autoria, da reflexão, da análise, da reescrita.

O estudo da autoria e da leitura, concomitante a vivência deste processo como autora e leitora, possibilitaram-me o entendimento das dimensões deste debate. Pude compreender como a leitura e autoria encontram-se intimamente relacionadas com o processo de formação escolarizada, nas diversas áreas do saber, atendendo as necessidades dos diferentes setores sociais. A leitura e a autoria fazem parte da vida, sendo uma exigência na cultura letrada, por isso, a difusão das mesmas requereu a ampliação da educação escolarizada e também a impressão de materiais escritos em larga escala, viabilizados pela invenção da imprensa.

Neste trabalho, tanto o discurso escrito quanto a fala foram priorizados. O discurso escrito encontra-se presente na revisão bibliográfica, no estudo da revista Educadores em Ação e de fontes documentais relativas à mesma. A revisão bibliográfica possibilitou o exercício de minha autoria, que buscou fundamentos na autoria de outros para desenvolver a argumentação. A revista se mostrou como um material que, ao trazer textos escritos sobre temas educacionais, foi uma oportunidade de autoria e leitura para os docentes. O discurso falado foi exercido mediante as entrevistas, gravadas e transcritas.

A apresentação da revista em seus aspectos históricos oportunizou uma compreensão da abrangência deste periódico para os professores que atuam no município de Uberlândia-MG, incluindo os sujeitos investigados, os quais são autores e leitores do mesmo. Por outro lado, possibilitou resgatar a história da revista Educadores em Ação, numa investigação inédita, pois, até o momento, não há pesquisas sobre a mesma. Assim sendo, este trabalho possibilita a preservação da memória de uma ação local, que oportunizou o exercício da leitura e da autoria dos docentes.

A escuta do discurso docente mediante entrevistas, envolveu a dimensão dos textos falados, os quais também requerem a autoria, pois na fala, cada um se torna autor de seu texto, no qual o planejamento e a execução ocorrem quase que concomitantemente. Por isso, dar oportunidades ao professor de se expressar por meio do discurso, permitiu conhecer a sua autoria de textos orais, assim como vivências com a leitura e produção escrita, suas histórias de vida e formação, suas concepções, identidade e subjetividades. Por meio do discurso, o

professor teve a oportunidade de relatar sua experiência como autor de textos na revista Educadores em Ação e do que isto significou para ele.

Foram três professores-autores entrevistados, os quais responderam a 35 questões sobre a autoria e a leitura. A quantidade de questões da entrevista possibilitou abranger vários aspectos, como histórias de vida e formação docente, recordações dos livros e da leitura, concepções, dedicação dos sujeitos investigados à autoria e a leitura. Os depoimentos dos professores apresentaram dados interessantes, que permitem uma reflexão sobre a maneira como a escola tem realizado a tarefa de democratizar a leitura e a produção escrita, do modo como professor vem se constituindo como leitor e autor e em que medida a escola contribui para esta construção.

Nas recordações dos livros e da leitura na infância, ficou nítida a falta de incentivos por parte da família, com agravantes culturais e econômicos. Os pais analfabetos, que moravam em regiões de difícil acesso, com poucos recursos para a aquisição de livros foram lembrados por duas entrevistadas. Além disso, o próprio modelo escolar, como a existência de salas multisseriadas, são apontados com responsáveis pela oferta de um “ensino básico”, sem maiores recursos ou incentivos voltados para a leitura e a autoria. Embora um dos entrevistados tenha tido acesso a vários livros em sua infância, a ausência dos pais na leitura e contação de histórias, também foi destacada pelo mesmo.

Os incentivos para a leitura e a escrita, como iniciativa de alguns de seus professores, são lembrados pelos entrevistados. Tais incentivos aparecem de maneiras pontuais, mediante a iniciativa de poucos professores, cujos nomes e atividades desenvolvidas são contadas com saudades por alguns entrevistados.

O predomínio da cópia, do ditado e das redações nas atividades de escrita são recorrentes nos dizeres dos sujeitos investigados. Embora as redações sejam consideradas como um exercício de autoria, as correções das mesmas, voltadas apenas para aspectos ortográficos, significaram o impedimento para que houvesse uma oportunidade de desenvolverem a criatividade, originalidade do texto, capacidade de argumentação, dentre outros.

A leitura e a escrita na escola foram principalmente exercitadas como uma obrigação, para fins de avaliação. Este modo de perceber a autoria e a leitura acompanhou os entrevistados em sua trajetória até a graduação que, como na educação básica, continuou com poucos incentivos à autoria e com leituras muito técnicas que não possibilitavam o exercício da reflexão.

Não pretendo aqui ignorar o fato que, se não fossem as leituras obrigatórias, os professores investigados não leriam tanto quanto leram em sua formação. Esta obrigatoriedade, que cada um aceita e cumpre, tem a ver com a importância da formação escolarizada para o indivíduo e do que a mesma pode reverter em benefícios ao se cumprir suas exigências.

A leitura como uma necessidade ou obrigatoriedade, acompanhou o docente em sua atividade profissional e não apenas na sua formação escolar. Para realizar as atividades docentes, como o planejamento de aulas, o professor necessita da leitura. Assim, percebi nos dizeres docentes que tais leituras absorvem a quase totalidade do tempo que os sujeitos investigados dispõem.

Mas, além deste aspecto, há também a leitura prazerosa, que não é imposta, pois o leitor é quem busca por ela. Busca que não seria possível se o leitor não tivesse encontrado com o texto, se não tivesse sido contagiado pelo desejo de ler mediante o incentivo do outro. A leitura de textos literários, documentários, romances, gibis e fotonovelas aparecem nos dizeres dos docentes como preferidos. Alguns falam destas leituras com alegria, lembrando personagens e autores que leram e das possibilidades de ler gêneros que apreciam somente em períodos de férias.

Pelo discurso do professor, percebi que a falta de tempo interfere em suas práticas de leitura. Nesse sentido, a falta de valorização da profissão docente em termos salariais, exige do mesmo ministrar aulas em turnos e locais diferentes. Além dos momentos em sala de aula, o mesmo precisa de tempo para planejar suas aulas, portanto, o tempo que possui para ler é destinado a textos e atividades voltadas para o planejamento. Este dado me oportunizou refletir que a falta de tempo para leitura passa também pelas condições materiais.

Embora os professores relatem a falta de tempo para leitura, os mesmos reconhecem que ler é primordial para a sua formação e para o embasamento da autoria. Esta, por sua vez, é tratada como uma necessidade de registro, socialização de saberes, reconhecimento, valorização pessoal e melhorias no currículo, enfim, a autoria é exercida pelos benefícios que traz ao autor.

As maneiras de redigir variaram de um entrevistado para o outro. Cada qual construiu um modo de compor os seus textos. Houve quem preferisse a elaboração de roteiros, de esquemas e quem preferisse redigir manualmente, indo direto ao texto. Embora alguns não tenham assumido a posição de considerar a atividade de produção de textos como fácil ou difícil, os chamados “bloqueios” e outras dificuldades foram destacadas. Os dizeres docentes permitiram também perceber os estilos de escrita, pois houve quem preferisse o uso de

palavras rebuscadas em seus textos e outros a escrita e leitura de gêneros como relatos da sala de aula, projetos, dentre outros.

Os depoentes perceberam diferenças no modo de tratar a leitura e a produção escrita nos cursos de pós-graduação, que é o momento em que reconheceram terem iniciado um processo de reflexão. Interessante foi notar que a última etapa de escolarização dos depoentes foi lembrada como aquela que possibilitou mudanças nas práticas de leitura e autoria.

Ao observar cada depoimento e também todo o trajeto percorrido na realização deste trabalho de dissertação, percebo como cada elemento aqui apresentado foi necessário na compreensão do exercício da autoria e da leitura no contexto atual. Além da analogia à lapidação, colocada no início destas considerações, o percurso percorrido neste trabalho de investigação pode também ser comparado à atividade de um tecelão. Um fio aqui e outro ali, costurando nexos entre os dizeres dos entrevistados, buscando pelo sentido, por um traçado ou desenho que compusesse o todo da obra, enfim, um exercício de leitura e autoria.

Conhecer a autoria e a leitura no discurso dos professores autores de textos na revista *Educadores em Ação* me propiciou refletir sobre as minhas próprias práticas como autora e leitora, ao conhecer incentivos, histórias de formação, gostos e motivos para a leitura e produção de texto. Concepções de autoria e leitura que se valem do discurso, carregado de intencionalidade, de ideologias, subjetividades e historicidade, e que demonstram detalhes de caminhos percorridos, que embora sejam únicos para cada professor, indicam para a importância da leitura e da produção textual para a formação docente e para o contexto atual.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ANDRADE, Ludimila Tomé de. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: Ed UFSCar, 1996, p.95-105.

ANTONIO, Antonio. **Autoria e cultura na pós-modernidade**. Ciência da Informação, Brasília, v. 27, n. 2, p. 189-192, maio/ago. 1998.

AQUINO, Italo de Souza. **Como ler artigos científicos: da graduação ao doutorado**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzellerl]. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo. Educação Inclusiva em revistas pedagógicas: análises de conteúdo e bibliométrica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.479-494 Set./Dez., 2010.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. Leitura sobre leituras. **Tecitura**, v.1, n.2, 2006. Disponível em: <<http://tecitura.juvenioterra.edu.br>> Acesso em 30 de dezembro de 2011.

BARROS, Tristana Nascimento; GOMES, Erissandra. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática da leitura em sala de aula. **Revista CEFAC**, v.10, n.3, p.332-342, 2008.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v10n3/v10n3a08.pdf>> Acesso em 30 de dezembro de 2011.

BERNARDES, Alessandra; SIEPKO, Flávia; SILVA, Jurema Andréia. Ensino da Língua Portuguesa: interligação entre leitura, produção textual e gramática. Ensino e Pesquisa, volume 1, número 5, 2008, p.68-75. Disponível em: <<http://www.ieps.org.br/siepkobernardessilva.pdf>> Acesso em 19 de fevereiro de 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro- julho/2005, p.68-80.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), nº 43/5, p. 1-10, 25 de julho de 2007.

BRASIL. Ministério da Cultura/Fundação Biblioteca Nacional. **PROLER – concepção, diretrizes e ações**. Rio de Janeiro: 2009.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. **Classificação de Periódicos, anais, revistas e jornais**. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>> Acesso em 15 de dezembro de 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **SIS 2010: Mulheres mais escolarizadas são mães mais tarde e têm menos filhos**. Sala da Imprensa. Índices de indicadores sociais 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1> Acesso em 25 de agosto de 2011.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Instituto Brasileiro da Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT**. Disponível em: <<http://www.ibict.br/>> Acesso em 15 de março de 2011.

_____. Ministério da Cultura. **Índice de leitura no Brasil cresce mais de 150% em dez anos, mas ainda é pequeno segundo editores**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2010/08/11/indice-de-leitura-no-brasil-cresce-mais-de-150-em-dez-anos-mas-ainda-e-pequeno-segundo-editores/>> Texto publicado em 10 de agosto de 2010. Acesso em 31 de outubro de 2011.

_____. Presidência da República. Biblioteca. **Publicações Oficiais Brasileiras: guia para editoração**. Elaboração: Adelaide Ramos e Côrte. Brasília: Presidência da República, 2010, 220p. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/publicacoes/manual-de-publicacoes1>> Acesso em 15 de agosto de 2011.

_____. Ministério da Cultura. **Primeiro Censo Nacional das Bibliotecas Públicas Municipais**. Abril/2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2010/04/30/primeiro-censo-nacional-das-bibliotecas-publicas-municipais/>> Acesso em 12 de janeiro de 2012.

BRUFEM, Leilah Santiago; SILVA, Helena de Fátima Nunes; FABIAN, Cecília Licia Silveira Ramos e Medina; SORRIBAS, Tidra Viana. Produção Científica em Ciência da Informação: análise temática em artigos de revistas brasileiras. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.12, n.1, p.38-49, jan./abr. de 2007.

BURANELLO, Eliane Cristina. Os obstáculos da produção textual funcional. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba – PR, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A cartilha e a leitura**. Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p.21-26.

CANTUÁRIO, Marta Fontoura Queiroz. A trajetória da Educação Popular no Brasil: contribuições de Paulo Freire na Consolidação de uma Proposta Educacional voltada para o povo. **Revista Educadores em Ação**. Ano 2, nº2, janeiro a dezembro de 2004.

CARABAJAL, Mário. **Síntese Histórica do Surgimento e Evolução da Escrita**. Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <<http://www.academialetrasbrasil.org.br/histescrita.htm>> Acesso em 10 de julho de 2011.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v.10, n.20, p.115- 130, jul./dez. 1996.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et. Al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAFFE, Bruna Abatti. A ditadura militar no Brasil e o controle da informação: relatos de censura nas bibliotecas da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22708/000740394.pdf?sequence=1>> Acesso em 20 de janeiro de 2012.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, pp.215-224.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV E XVIII**. Brasília: Editora da UNB, 1999a.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999b.

CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. Apresentação. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Orgs.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

CORALINA, Cora. **Meu livro de Cordel**. Editora Global, 1994.

COSTA, Marta Morais da. Teoria da Literatura II. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. Disponível em: <<http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/6112.pdf>> Acesso em 12 de janeiro de 2012.

CUNHA, Léo. Publicações científicas por meio eletrônico: critérios, cuidados, vantagens, e desvantagens. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.2, n.1, p77-92, jan./jun.1997. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/pcionline/viewarticle.php?id=38&layout=abstract>> Acesso em 24 de junho de 2011.

DIAS, C. **Pesquisa qualitativa: características gerais e referências**. 2000. Disponível em: <<http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>> Acesso em maio de 2010.

FARIAS, Leonardo Bruno. **O livro, a leitura e o silêncio – a quebra da oralidade no aprender**. Anais XII Encontro Estadual de História/ História e Historiografia: entre o nacional e o regional. Universidade Estadual da Paraíba, 1999. Disponível em: <http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/autores.html> Acesso em 24 de julho de 2011.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, novembro/2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Índícios de uma retórica: o suporte, a base material e os textos nas revistas pedagógicas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.4, n.2, p.169-183, jul./dez. 1999.

FRANCO, Marcelo. **A evolução da tecnologia intelectual** – primeira parte. Revista informática na educação, n.3, jan/99. Disponível em: <<http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/educacao/educacao3-1.html>> Acesso em 24 de julho de 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª ed., Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Múltiplas identidades na pós-modernidade – uma polifonia em construção. **Anais do II Simpósio de Violão da Embap**, 2008. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2008/pdf/15-beatriz_furlanetto.pdf> Acesso em 20 de julho de 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 36, n. 128, p. 403-432, maio/agosto de 2006.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação. O que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARGANTINI, Marisa Bueno Mendes. Autoria de artigos do “Journal of Fluency Disorders”.

Transinformação, v.9, n.3, 1997. Disponível em:

<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000009740&dd1=5fd2a>> Acesso em 23 de outubro de 2011.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v.1, n.1, p.109-122, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomás Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro- 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 192 p.

JOANILHO, André Luiz; JOANILHO, Mariângela Peccioli Galli. Sombras literárias: a fotonovela e a produção cultural. **Revista Brasileira de História**, vol.28, nº 56, p.529-548, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n56/13.pdf>> Acesso em 19 de fevereiro de 2012.

KLEIMAN, Ângela B. **Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor**. In RÖSING, Tânia M. K; BECKER, Paulo (Org). *Leitura e animação cultural*. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2005.

KRIEGL, Maria de Lurdes de Souza. **Leitura** – um desafio sempre atual. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n.1, p. 1-12, jul. 2001-jul. 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual e PCNs de Língua Portuguesa**. 2008. Disponível em <http://www.ufg.br/this2/page.php?site_id=25¬icia=5827> Acesso em 30 de março de 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17 ed., São Paulo: Contexto, 2009

KRAMER, Sônia. *Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação*. **Revista Brasileira de Educação**. Nº7, Jan/Fev/Mar/Abr, 1998.

_____. *Leitura e Escrita de professores em suas histórias de vida e formação*. **Cadernos de Pesquisa**, nº 106, p. 129-157, março/1999.

_____. *Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais*. **Presença Pedagógica**, vol.6, n.31, jan./fev. 2000.

LACERDA JÚNIOR, José Américo de. *Olhar, conhecer, escrever: Pequeno ensaio crítico sobre a ditadura da escrita*. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, n. especial, p. 112-123, jul./dez. 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, Editora Ática, 2000, 112p.

LÉVY, Pierre. *A revolução contemporânea em matéria de comunicação*. Texto traduzido por Juremir Machado da Silva. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 9, dezembro de 1998.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. P.77-96.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. P.81-109

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Programa de Pós Graduação em Educação, UNESP, Marília, 2003. Apoio: CNPQ. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>> Acesso em 21 de julho de 2010.

MARTINS, Alessandro. **Na leitura, a mágica está depois do truque**. 2009. Disponível em: <<http://livroseafins.com/na-leitura-a-magica-esta-depois-do-truque/>> Acesso em 02 de janeiro de 2012.

MUSTIFAGA, Maria Bernadete; GOETTMS, Juliane. Leitura significativa – prática em todas as disciplinas do currículo escolar. *Visão Global*, Joaçaba, v.11, n.2, p.195-216, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/502/244>> Acesso em 25 de fevereiro de 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOTTA, Iríde Luiza de Oliveira Murari. Dificuldades na escrita de alunos de ensino superior: uma análise das narrativas escritas dos alunos da Faculdade Eduvale. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**. Jaciara: MT. Ano III, número 5, outubro de 2010.

MÜZELL, Lúcia. Pesquisa a todo vapor. **Revista Ensino Superior**. Ano 13, número 153, Junho de 2011. p.38-39. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12782>> Acesso em 05 de dezembro de 2011.

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor: esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo (orgs.). **Os professores não erram**: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar; Edições Pulsar, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ONG, Walter. **Oralidade e Cultura Escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, Pontes, 1999.

_____. **A análise do Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil.** Unicamp, 2005 a. Disponível em <
http://www.discurso.ufrgs.br/evento/conf_04/eniorlandi.pdf > Acesso em 13 de janeiro de 2011.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem).** Vitória da Conquista, n.1, p.9-13, junho/2005 b.

PETRI, Verli. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60.** Texto da Conferência de Abertura da Semana Acadêmica de Letras da UFSM, 2006. Disponível em
 <http://www.ufsm.br/corpus/txts_profes/Verli_expressao.pdf> Acesso em 12 de janeiro de 2011.

PETROIANU, Andy. Autoria de um trabalho científico. **Revista Associação Médica Brasileira**, 48 (1): 60-65. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v48n1/a31v48n1.pdf>> , Acesso em 22 de julho de 2011.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria.** Perspectiva, Florianópolis, v.20, nº1, p.105-124, jan/jun de 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Educadores em Ação.** Ano 1, n.1, julho a dezembro de 2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Minerações.** Belo Horizonte, Editoria RHJ, 1991.

QUINTANA, Mário. **Caderno H.** São Paulo: Globo, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 21 ed., Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

RISCADO, Leonor. **A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público.** ABZ da Leitura – Orientações Teóricas. Casa da Leitura, 2001. Disponível em:
 <http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_cri_escolhas_lrisgado_a.pdf
 > Acesso em 15 de janeiro de 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Produção de linguagem e ideologia.** São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Maria José Azevedo. **Algumas considerações sobre a escrita no tempo das descobertas.** Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Jornadas Henriquinas – Viver em Portugal no século XV. Comissão Municipal dos Descobrimentos, Câmara Municipal de Lagos 10-12 de Novembro de 2003, Centro Cultural de Lagos, Portugal.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. **A importância da leitura no ensino superior.** Revista de Educação, Anhanguera, v.9, n.9, 2006, p.77-83.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Pesquisa Histórica da Educação do Tempo Presente. **Revista Lusófona de Educação,** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Portugal. ISSN: 1645-7250, N. 10, 2007, pp.27-40.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizuie Bomura. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – ISSN 1984-5294, Vol. 1, n. 1, p.04-23, Maio/2009, p.4-23.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. **Guia de normalização técnico-científicos**: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5ed. Ver. E ampl.- Uberlândia: UFU, 2006. 145p.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3 ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001, 121p.

SILVA, Jorge Gregório da. A Reconstrução dos Caminhos da Educação profissional em Manaus (1856-1877): refletindo sobre a criação da Casa dos Educandos Artífices. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Orgs). **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SIMON, Maria Lúcia Mexias. **A construção do texto** – coesão e coerência textuais – conceito de tópico. Trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos promovido pelo CiFEFiL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40suple/a_construcao_de_texto.pdf> Acesso em 13 de agosto de 2011.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura – Relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 0, Set/Out/Nov/Dez, 1995.

SOUZA, Osmar. Autoria e autonomia em questão: dificuldades de recém-mestres continuarem escrevendo, apresentando trabalhos em eventos e publicando. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354, v.1, n.2, p.154-166, maio/ago. 2006.

STUMPF, Ida Regina Chitto. Reflexões sobre as revistas brasileiras. **Intexto**: Porto Alegre, UFRGS, v.1, n.3, p.1-10, jan./jun. de 1998.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rêgo. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

SZYMANSKI, Helena. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H (org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARGINO, Maria das Graças; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Responsabilidade ética e social na produção de periódicos científicos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.13, n.1, p.33-54, jan./abr. de 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. Biblioteca Prof. Joel Martins. **Fontes de Indexação para Periódicos Científicos**: um guia para bibliotecários e editores. Gildeir Carolino Santos (compilador). Campinas: SP: FE/ UNICAMP, 2010.

VASCONCELOS, Ramosoli Ferraz de. **Análise do Discurso**. Recanto das Letras, 2010. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/resenhasdelivros/2232674>> Acesso em 12 de janeiro de 2011.

VAZ, Paulo Bernardo. Ilustre ação. Embalar textos com letras e margens. **Revista Presença Pedagógica**, v. 4, n.19, p. 39-45, jan./fev. 1998.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

ZANINI, M. **A leitura na produção textual escrita**. 14º Congresso de Leitura do Brasil/ II Congresso da história do livro e da leitura no Brasil. Campinas, Unicamp, 2003.

ANEXO 1

Transcrição das entrevistas

Entrevistado 1: Masculino

1. Indique a sua faixa etária

- de 10 a 15 anos
- de 16 a 30 anos
- de 31 a 35 anos
- de 36 a 40 anos
- de 41 a 45 anos
- de 46 a 50 anos
- de 51 a 55 anos
- Acima de 56 anos

2. Qual é o seu nível de escolaridade?

- Graduação
- Pós-graduação *latu sensu* (especialização)
- Pós-graduação *strictu sensu* (mestrado)

3. Em que modalidade da Educação Básica você atua?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental e Ensino Superior
- Educação de Jovens e Adultos

4. Sua escola funciona na

- zona urbana – estado
- zona rural - município

5. Na revista Educadores em Ação você é autor(a) de

- Artigo Científico
- Relato de Experiência

6. Sua produção textual foi feita

(X) Individualmente

() Em grupo

7. Quem melhor incentivou você na prática da leitura? (Por que? Como ele fazia isto? Como era essa leitura? Alguém lia para você?)

Desde a minha infância? É uma angústia que passa pelos professores no dia de hoje, embora eu tinha uma educação nos moldes do regime militar na escola fundamental, a leitura era incentivada independente da linha política que a gente vivia naquele momento. Então, o que eu vejo hoje é que nós deixamos um pouco isso na escola. Eu entendo assim: eu não vou ser nostálgico ao ponto de chegar e dizer que a escola que eu tinha era boa, até mesmo porque ela não atendia a um parte da população que hoje atende. Nós temos hoje pelo menos uma obrigatoriedade que o aluno esteja na escola. E muitos desses alunos que a gente recebe, penso que até é uma situação que está melhorando, porque nós recebíamos alunos em tempos atrás que os pais não tiveram esta vivência escolar, não tiveram uma experiência significativa do que era a escola, então eu acho que isto prejudicou um pouco este processo reflexivo. Mas entendo que, num primeiro momento, isto é que suscitou. A escola, aliada a questão familiar foi que me incentivou. Embora a gente não tivesse uma situação financeira boa, não éramos ricos. Meus pais sempre deram livros pra gente. A gente tinha uma biblioteca montada em casa. Lia muito romance, lia alguns livros infantis quando criança. E na adolescência eu ia lendo outros autores como Machado de Assis, José Lins do Rego... Há outros cujos nomes me fogem da memória agora, mas tive uma vivência com a leitura desde a minha infância e que passou pela minha adolescência. Não tenho lembrança de ninguém lendo para mim na minha infância. Então eu acho que não, que ninguém lia para mim. Minha mãe não fazia isso não .

8. Na sua casa havia livros? Como você tinha acesso à eles?

Na minha casa havia livros e eu tinha acesso a eles sempre que sentisse vontade .

9. Qual é a sua principal lembrança do contato com os livros?

Eu tenho lembranças maiores em relação a esta questão da leitura numa fase para especificar quais livros eu lembro de autores. Vou citar alguns nomes de livros que eu

li aqui, não sei se eu vou lembrar muito detalhadamente. “Luzia homem” foi um livro que eu li. Deixa eu ver mais... eu lia romance, coisas nessa área .

10. Quais são suas recordações sobre situações de leitura?

Lembro da biblioteca e dos livros que eu lia.

11. Quanto tempo você dedica semanalmente para a leitura e quais são as leituras de sua preferência.

Hoje eu tenho lido basicamente leituras dentro da minha área de atuação. No sentido de preparar a aula. Tem que ler muito para preparar a aula, especialmente para o ensino superior. Leio livros na minha área de atuação, independentemente da aula que é de Educação Física. Eu tenho me centrado nestas leituras basicamente, até mesmo por questão de tempo. Não tenho muito tempo para praticar outro tipo de leitura. Mas eu gosto muito de documentários, biografias, sempre gostei muito de ler estes livros, mas atualmente eu não disponho de muito tempo para isto.

12. Quanto tempo você se dedica à leitura de textos acadêmicos?

Mais ou menos umas dez horas semanais.

13. Quanto tempo você se dedica à leitura de periódicos educacionais?

Periódicos não, eu não tenho lido. Às vezes sim. Alguns que a gente tem acesso na internet. Quando lembro da questão da internet. Periódicos na internet eu leio bastante, justamente por causa das minhas disciplinas, tenho que estar me atualizando, lendo algumas literaturas. Atualmente tenho lido periódicos on-line. Penso que umas seis horas, é difícil dimensionar.

14. Você se lembra de como teve contato com a revista Educadores em Ação?

Fiquei sabendo desta revista por conta... havia uma divulgação nas escolas. E na época eu queria escrever alguma coisa. Além da divulgação, cada professor tinha direito a um exemplar da revista. Então eu entrei em contato com esta publicação através disso.

15. Quanto tempo você se dedicava à leitura da revista Educadores em Ação?

É muito difícil falar em questão de tempo, porque você vê um artigo lá, acha interessante e lê. Eu não sei assim te falar com exatidão quanto tempo é possível estipular por semana, mas eu lia alguns artigos. Não sei dizer quanto tempo.

16. Quais são os periódicos você conhece ou lê similares à revista Educadores em Ação?

Não. Há muitos periódicos, mas um que trata de uma dada realidade, eu não conheço.

17. Você se recorda se na instituição em que você atua, havia um espaço para leitura ou discussão de textos da revista Educadores em Ação?

Não, não tinha.

18. Como você avalia a contribuição deste periódico na socialização de saberes e práticas educativas entre os professores?

Eu acho que no caso das áreas eu acho que foi importante. Na educação física, por exemplo, o que se produzia na formação continuada, foi um espaço muito frutífero para que as ideias começassem a ser difundidas e para o professor escrever. Eu não sei falar na troca de experiência. Pode-se dizer que tenha ficado no campo da curiosidade individual de cada um. Por exemplo, eu gostava de um artigo lá do professor de ciências eu lia. Mas eu acho que não houve um espaço mais aprofundado para a troca de experiência entre as áreas de conhecimento, pelo menos a nível coletivo. Acho que isto se restringiu a uma questão individual. Por que o professor gostava daquilo e lia sobre isso.

19. O que a escrita tem representado para você ao longo de sua trajetória? Como você percebe, sente ou acolhe a produção escrita?

Eu sempre gostei muito de escrever, eu acho que eu não tenho dificuldade ortográfica. Eu penso que eu consiga me expressar ao menos razoavelmente, a minha coerência textual, eu penso que eu consiga ... estas questões. Eu penso que a revista, a idéia da revista que a gente tinha e que infelizmente acabou . E aí foi o seguinte, depois com mestrado, eu passei a escrever bem mais. Não só para a revista, pois eu tenho mais duas publicações eletrônicas. Também tenho escrito para enviar textos para congressos, apresentações de trabalhos em eventos científicos. As apresentações

demandam um esforço de produção. Acho que esta trajetória acaba sendo comum aos educadores, ao pessoal que atua na educação.

20. O que a motivou a produzir um texto para a revista?

Pra mim foi uma oportunidade, a primeira, de expor um artigo para as pessoas lerem. Pra que as pessoas tivessem acesso àquilo que eu estava pensando, no caso, que eu gostaria de expressar .

21. Conte como se deu este processo de construção.

22. Como você geralmente produz os seus textos? (você faz roteiro, esboço?)

Eu sei o que eu quero, eu sei onde eu quero chegar, tenho as minhas manias. Eu não consigo digitar, primeiro eu tenho que fazer um rascunho. Escrever num papel, eu gasto um monte de folha, mas parece que a minha idéia flui muito mais no manual. Depois eu vou escrevendo parágrafo por parágrafo, faço ... Então é assim, eu não faço um roteiro pré-definido.

23. A revista é uma oportunidade para exercitar a escrita acadêmica? Comente um pouco sobre isto.

Sem dúvida. É uma perda a gente perder este instrumento a nível municipal, da secretaria municipal de educação, pois este é também um mecanismo de incentivo. As pessoas escrevem relatos de experiência ou uma outra produção que o professor tem. É um incentivo para que se crie esta mentalidade intelectual, acadêmica no professor e que efetivamente nós tenhamos mais produções a nível municipal.

24. Como as leituras dos textos acadêmicos e literários incentivaram a produção escrita?

Eu entendo que não tem como separar a leitura de escrita. A sua produção advém ali de experiências você teve desde a sua infância através daquilo que você lia. Os textos hoje, os artigos acadêmicos, não só artigos acadêmicos mas como a própria literatura, a própria produção bibliográfica em geral vai te dando os aportes teóricos que vão sustentar a sua escrita. É muito difícil a gente falar que em determinado momento a gente na vida, a gente vai exercitar o processo de construção desde o início da trajetória escolar... E isso vai dar condições para que você escreva.... livros, artigos.

Depois vão te dar sustentação até pra definir sua postura intelectual, filosófica, aquilo que você pensa, qual é a sua visão de homem, de mundo... que você escreva. E tem um detalhe: ... está contando o seu estilo de escrita também... A gente sempre teve influência de muitas concepções como o Marxismo. Desde o ensino médio você tem contato com professores que defendem estas questões. Aí eu acho que é um processo de criação mesmo, depois tem-se outros tipos de contato com outros autores, aí a gente vai dando uma guinada em relação a isto daí.

25. A seu ver, a produção de um texto científico contribuiu com você em quais aspectos?

Eu entendo que não tem como separar o processo da escrita da leitura. A questão da escrita contribui em algumas regras, algumas cautelas que você precisa ter. Em relação a ver o que você está fazendo, o que você pode fazer diferente, sendo coerente naquilo que você está escrevendo, se é aquilo que você pensa é aquilo que você está colocando ali no papel. Eu acho que tudo é um exercício, um treinamento: a leitura, a escrita, os processos reflexivos passam por aí, não tem como.

26. Como eram as atividades de escrita da escola que você frequentou? O que predominava? (se falar que teve um professor, perguntar: “você se lembra que professor foi esse?”)

Tinham os ditados, redações... Eu acho que é uma questão que todo mundo passou, não sei. No início do ano era fatal, na primeira aula você tinha que fazer uma redação de como foram as férias. Lá pela 5^a /6^a série, a gente já começava a fazer as pesquisas. A escrita sempre ficou muito a cargo do professor de português, da disciplina português. Passamos por aquele processo e até hoje temos resquícios de algumas disciplinas que eram extremamente voltadas para a memorização. Eu me lembro bem no ensino médio da biologia: a professora te dava um determinado assunto, você tinha que decorar para fazer uma prova. Eu lembro que na disciplina português eu tive professores, tipo no segundo grau que promovia esse processo reflexivo, você tinha que escrever isso sobre determinado assunto. Mas eu penso que português sempre ficou muito sobrecarregado. Não se entrava tanto neste processo de multidisciplinar, interdisciplinar. Penso que todas as disciplinas tinham que estar voltadas para isto. Educação física então, aí é que a gente não tinha nenhum tipo de produção escrita.

27. Como você percebe os incentivos para a produção escrita na Escola Básica? E na graduação ou pós-graduação?

Vou falar primeiro da graduação. Eu me formei numa época em que a Educação Física ainda absorvia aquela influência militar. Eu tinha métodos de ginástica, um herança da educação física, do método alemão, passávamos por uma grande influência do esporte e o rendimento na escola. Embora o regime militar já tivesse terminado, eu acho que a minha graduação foi marcada pelo regime, não existia efetivamente um incentivo para que nós professores lêssemos e interpretássemos a não ser em determinadas disciplinas que não eram da educação física especificamente, que era didática. Eu tinha Estudo dos Problemas Brasileiros – EPB, essa também incentivava a interpretação e alguma outra que me falha a memória. Nunca teve especificamente na Educação Física esse processo de produção, não existia. A gente era formado numa perspectiva altamente técnica. A Educação Física começa tardiamente uma discussão de como a gente vai conseguir implantar uma outra configuração em Educação física. ... traz um legado que é do esporte e rendimento, um espaço de formação de atletas. E isso nos cursos de educação física ainda persistia. A E.F. começa a priorizar sobre estas questões na década de 80 mais ainda sem uma definição de como a gente conseguiria superar isto. Só na década de 90 houve o conhecido como Coletivo de Autores que vai falar olha a Educação Física deve trabalhar à luz desses conhecimentos da educação. Formação do aluno crítico, consciente, autônomo, numa linha materialista histórica. Como eu formei em 1986, eu ainda peguei muito essa herança de que formar o aluno...

Fiz pós graduação em treinamento esportivo. Evidentemente a gente tinha disciplinas voltadas mesmo para treinamento, mas ali a gente já teve contato com professores que tipo o professor Gabriel Palafox, professor Adalberto Paranhos que já estimulavam a gente na questão da interpretação, raciocínio, de ver determinado autor, de analisar o discurso e de como a gente poderia como professor de educação física, assumir uma outra linha. Mas, como o meu curso era de treinamento esportivo, eu não abandonei muito esta escrita técnica naquele momento. Eu fiz uma monografia sobre o futebol de salão, hoje futsal, que não sai muito desta escrita técnica. É mesmo por causa da configuração do curso de pós graduação. Mas eu sempre gostei de discutir estas questões políticas, tal.

Já o mestrado, propicia mais a gente fazer esta produção escrita, nas disciplinas mediante a exigências de trabalhos escritos, que assumiam esta postura do professor reflexivo. Dá uma angústia na hora da produção da dissertação mas é um processo que ajuda bastante.

28. Como você via a necessidade da leitura dos textos acadêmicos na graduação para a sua própria formação?

Sim, mas eu vejo que a gente entra muito novo na graduação, sem uma consciência de como a Educação Física poderia contribuir para a formação de um aluno crítico. Eu sempre estudei, independente da linha, se precisasse estudar um texto técnico, eu ia lá e estudava. Mas aquela necessidade que eu tinha de trabalhar a educação física numa perspectiva diferente, que contemplasse a formação de um outro cidadão, que contemplasse uma outra visão de homem, de mundo e sociedade, na graduação eu acho que eu não tive isso. Sempre tive muita afeição a estas disciplinas que tratavam dessa educação a nível político, filosófico, sempre gostei muito, mas achei que na graduação ficou muito específico, muito restrito a disciplinas que não eram do curso.

29. Durante a graduação você teve a oportunidade de produzir textos e encaminhá-los para eventos científicos ou publicações científicas? Eles se relacionavam à alguma inquietação sua?

De forma alguma, não tive nenhum lampejo, tive ninguém na época que incentivou a isso. Não se pensava em mestrado em educação física. Terminava a graduação, acabou.

30. Na graduação, você ampliava o seu universo de leitura para outros gêneros? Quais?

Sempre li muitas coisas, sempre li vários livros. Na graduação eu lia livros não específicos da minha área, como romances, documentários, isso eu sempre gostei de fazer. Sem contar revistas como Isto é, Veja. Inclusive, acho que nem existia Isto é na época.

31. Para você escrever é uma tarefa fácil ou difícil?

Pra mim não tão difícil. Pra mim não digo que é uma tarefa fácil, mas também não é um fantasma pra mim.

32. Conte sobre suas vivências com a escrita, destacando facilidades (em quais aspectos?) e dificuldades (por que você acha que é difícil?).

As dificuldades eu te falo tranquilamente. Eu acho que eu sou muito exigente comigo mesmo. E pelo menos quando eu estava escrevendo mais sistematicamente, eu sentava para escrever numa tarde e às vezes não saía um parágrafo, parece que tinha bloqueado. Outras vezes eu sentava para escrever e fluía. Eu falava: hoje foi produtivo. Então eu acho que as dificuldades são essas. E outra coisa, tem uma coisa que eu gosto, que é uma característica minha, quando eu vejo uma palavra diferente, eu digo: eu vou usar esta palavra. Em algum momento eu vou usar. Aí eu escrevo aquela palavra pra em determinado momento, nas minhas escritas. Eu lembro bem de uma palavra, durante o governo Collor, o Sr. Cláudio Humberto que foi secretário dele falou, sobre aquele dinheiro da campanha, ele foi decidido pelo albedrio. Eu disse: eu vou usar esta palavra um dia, e usei.

33. Você acha que um professor torna-se melhor por que escreve bem ou por que lê bastante?

Ler bastante é uma questão fundamental para o professor. É uma discussão que eu tenho constantemente com os meus alunos de graduação. Ler é um princípio básico de qualquer professor. No âmbito acadêmico temos que fazer nossas leituras, temos que formar nossa concepção, pra formar nossos alunos de modo que eles tenham consciência desse processo que ele nunca será um bom professor se ele não ler. E a escrita

A leitura vai fazendo com que você escreva cada vez melhor e a escrita vai fazendo com que você aperfeiçoe tanto a sua facilidade de comunicação como o seu estilo de escrita.

34. Como você percebe a relação entre leitura e escrita?

Não tem como pensar a leitura de maneira desarticulada. Não tem como uma pessoa escrever se ele não tem uma bagagem de leitura. É preciso ter essa leitura. E mesmo tendo esta bagagem, quando você vai buscar aporte teórico para que você aperfeiçoe. Leitura e escrita são processos que estão relacionados.

Entrevista 2**1. Indique a sua faixa etária**

- de 20 a 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 35 anos
- de 36 a 40 anos
- de 41 a 45 anos
- de 46 a 50 anos
- de 51 a 55 anos
- Acima de 56 anos

2. Qual é o seu nível de escolaridade?

- Graduação
- Pós-graduação *latu sensu* (especialização)
- Pós-graduação *strictu sensu* (mestrado)

3. Em que modalidade da Educação Básica você atua?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Educação de Jovens e Adultos

4. Sua escola funciona na

- zona urbana
- zona rural

5. Na revista Educadores em Ação você é autor(a) de

- Artigo Científico
- Relato de Experiência

6. Sua produção textual foi feita

- Individualmente
- Em grupo

7. Quem melhor incentivou você na prática da leitura? (Por que? Como ele fazia isto? Como era essa leitura? Alguém lia para você?)

Desde pequena, mesmo o meu pai e minha mãe sendo analfabetos eles se preocupavam com a escola. Eu morava na fazenda e desde que eu tinha seis anos, meus pais já se preocupavam com a escola. Então, nós começamos a estudar com uma professora de uma outra fazenda, que vinha nos dar aula à cavalo, a fim de passar para nós o conhecimento escolar. Nessa idade, meu pai foi na cidade e comprou lápis, caderno, borracha... é o que tinha na época. Eu não conhecia nenhum livrinho de literatura, só conhecia o caderno. Eu lembro bem que eu consigo recordar do cheiro do caderno até hoje. Lembro também do cheiro do lápis e da borracha. Eu gostei tanto

daquele material, que eu ficava cheirando. A professora vinha trabalhar com a gente lá na fazenda que a gente morava. Então eu lembro dessa fazenda e como eu tive contato com a leitura e a escrita com esta professora. Eu não havia a aprender a ler e escrever ainda, mas sempre gostei da escola. Fui para a cidade. Ficamos pouco tempo naquela cidade e mudamos para outra cidade. Então se passaram dois anos e de fato, eu comecei a estudar na escola “normalzinha”, no grupo escolar em Pires do Rio, com oito anos de idade. Com oito anos eu comecei a primeira série do Ensino Fundamental com a professora Olívia. Era uma professora das mais dinâmicas, muito alegre. E eu sempre muito inquieta, sempre em busca, pois a minha família não tinha conhecimento acadêmico. No segundo ano eu tive um professor, isto foi em 1977, o professor Domingos, que é um professor que eu guardo pra sempre, pois foi ele quem me incentivou na prática da leitura e da escrita, pois eu não estava alfabetizada ainda quando eu fui para o 2º ano. Ele era um professor que fazia brincadeiras, atividades lúdicas, naquele ano, naquele tempo... nem podia. Era o tempo do castigo, de não brincar na sala. Então foi o meu professor Domingos que me incentivou a procura da leitura e da literatura, da contação de histórias, das musiquinhas... Então foi a partir desse professor que me incentivou na parte acadêmica. No entanto, dos meus irmãos, seis irmãos, eu fui a única que fiz faculdade. O meu professor contava histórias, mostrava livros. E a história da galinha ruiva, da musiquinha “Tum-tum-tum, querer pode entrar...”, que envolvia música, teatro ele fazia. E qual a cartilha que eu estudei? Caminho suave. E mesmo neste método totalmente tradicional, que eu considero totalmente tradicional e também sintético, eu aprendi a gostar de ler. Tive dificuldade? Muita dificuldade. Tinha escrita espontânea? Pouquíssima, porque eu tinha medo. Porque na época não era redação, não era produção, era composição. Como era composição, dava um tema e a gente tinha que escrever. E a escrita, quando a gente é alfabetizado, num método tradicional, pouco criativo, a gente também não cria muito. Eu não criava muito, eu não era criativa para escrever. Então a minha escrita era muito combinada, não tinha criatividade, por medo de errar. Eu tinha muito medo de errar. E o professor corrigia mesmo as composições. E eu tenho medo até hoje. Eu tenho medo de escrever. Mas, aos poucos, a gente consegue ir tirando isto, a gente vai quebrando, porque é preciso. Eu penso que pela avaliação, a maneira como eu fui avaliada, como eu fui conduzida no processo de alfabetização até... Mas eu luto contra isso, eu tento mostrar, eu como professora, que o melhor momento da criança é quando ele está criando, é onde eu valorizo o que ela sente, o que ela pensa, se ela conseguiu de

verdade.... Eu não posso tolher esta criança, eu tenho que trabalhar bem a minha correção. Eu me vejo, eu me coloco no lugar da criança porque eu fui tolida, tolida, tolida, tolida de escrever espontaneamente .

8. Na sua casa havia livros? Como você tinha acesso à eles?

Não tinha livros na minha casa, era uma casa muito pobre. Sem condições de recursos. Televisão... na minha casa não tinha televisão. Eu fui ter televisão em 1970, aqui em Uberlândia. Minha casa era muito pobre, no interior. O que é que tinha na minha casa? Eu vou te contar. Eu vou te contar o que tinha na minha casa que eu escondia pra ler: gibi, que a minha mãe trazia da casa da patroa. Eu escondia pra ler gibi, de tanto que eu gostava. Sabe aquele gibi amarelinho, que não tinha nem página... eu tinha sede de ler gibi. Lá em casa a gente separava, quem é que podia ler. Quando a minha mãe trazia da patroa a gente gostava de ler gibi. Vê se tinha lógica naquela época, o tio Patinhas, a bruxa Maga Patalógica (risos). O engraçado é que não muito tem dela mais. Irmãos metralhas... Eu amava de paixão .

9. Qual é a sua principal lembrança do contato com os livros?

Não me lembro dos livros, lembro dos gibis e do meu caderno, que como eu te contei, foi muito marcante. Com o professor Domingos eu me lembro das histórias que ele contava. Depois que eu cresci um pouquinho eram as fotonovelas.

10. Quais são suas recordações sobre situações de leitura?

Lembro de minhas leituras nos gibis e posteriormente das fotonovelas. Me lembro de ler Elisângela, Elis Regina, mas não era literatura, eram fotonovelas.

11. Quanto tempo você dedica semanalmente para a leitura e quais são as leituras de sua preferência.

Hoje eu tenho três livros que me acompanham: Segredo, que eu leio sempre; Ruben Alves, que eu sempre estou lendo; e um livro que eu termino e compro outro tipo Caçador de Pipas, Vendedor de Sonhos... tipo eu leio, guardo, retorno, leio, guardo, até eu terminar. Quando eu termino eu pego outro .

12. Quanto tempo você se dedica à leitura de textos acadêmicos?

Todos os dias eu leio no mínimo duas horas. Eu tenho que ler, pois estou fazendo um curso de especialização. Todos os dias eu tenho que ler. E tenho que ler duas horas em média, de trabalhos acadêmicos, pois sou tutora de um curso. Pode ser colocado umas quinze, dezesseis horas semanais. Além disso, sou aluna de um outro curso, então eu tenho que ler mesmo, para fazer as minhas atividades diárias. Por exemplo, neste momento eu estou lendo assim.

13. Quanto tempo você se dedica à leitura de periódicos educacionais?

Tenho lido a revista Dificuldades de Aprendizagem, é uma revista que a gente sempre está acompanhando ela. Gasto menos de uma semana para uma revista. Não sei ao bem quanto tempo, pois a revista é mais de pesquisa. Vou observando os textos e se há algum que me interessa eu vou naquele ponto. Se eu li um aqui, decido: agora vou para o outro .

14. Você se lembra de como teve contato com a revista Educadores em Ação?

Primeiro: eu já recebia esta revista na escola. Eu recebia nominal. Eu não me lembro qual foi a primeira capa. Mas eu tenho elas.

15. Quanto tempo você se dedicava à leitura da revista Educadores em Ação?

Na revista eu lia os artigos que eu achava interessante, um relato de experiência, eu gostava muito. É claro que eu não lia tudo. Mas é muito interessante a revista, porque a gente via o retrato da nossa escola, a história da nossa escola aqui na revista, as práticas da nossa escola. Na revista a gente “perde”, entre aspas, um tempo folheando a revista, vendo quais artigos a gente julga mais interessantes, para escolher o que quer ler. Lembro que na época os professores comentavam: “você viu aquele artigo que está na revista? Você viu que artigo interessante?!!” Aquela entrevista da Mirlene eu gostei demais. As pessoas diziam: “você viu o que saiu na revista?” é porque eles estavam lendo .

16. Quais são os periódicos você conhece ou lê similares à revista Educadores em Ação?

Não querendo elogiar, mas nesta linha, com história de vida de educadores, com relatos de experiência... Olha, a “Dificuldades de Aprendizagem” poderia se comparar,

mas ela dá enfoque aos trabalhos acadêmicos, é mais acadêmica mesmo. Por exemplo, há o tema

Autismo, há um especialista que escreve sobre o assunto. A revista é geralmente escrita por fonoaudiólogos, psicólogos e a gente vê poucos professores escrevendo para este periódico “Dificuldades de Aprendizagem”. Então, neste formato da revista “Educadores em Ação” eu não conheço nenhum periódico .

17. Você se recorda se na instituição em que você atua, havia um espaço para leitura ou discussão de textos da revista Educadores em Ação?

Embora comentássemos entre os colegas sobre os textos da publicação, na escola não havia um espaço específico para isto. Pelo fato deles comentarem, eu sabia que eles estavam lendo. Lembro que alguns brigavam: “eu não recebi a minha revista, o que aconteceu?”. Assim que as revistas chegavam na escola, eram entregues num piscar de olhos, o povo corria atrás, queria a revista. Se não vinha a revista eles reclamavam, é porque estavam interessados. É legal ver esta experiência.

18. Como você avalia a contribuição deste periódico na socialização de saberes e práticas educativas entre os professores?

Houve com certeza troca de experiências, incentivo ao professor que está começando. “Se ficou legal lá, por que não fazer na minha escola?”, o incentivo era: eu consigo também fazer. Eu gostava muito de ler os relatos de experiência. E quando a pessoa fala de relato significa que ela fez. Ninguém relata algo que não fez. Ela fez e deu certo. Ela teve um respaldo da direção, dos pedagogos, dos alunos, dos pais. Pra escrever um relato, primeiramente ela estudou, porque quem faz isto tem um embasamento teórico para fundamentar a sua prática. E ela tem condições, ela tem propriedade para chegar e falar na revista “eu gostaria de escrever um relato de experiência do meu trabalho. Quem lê o trabalho diz: realmente, está muito bom, dá para ser publicado, dá para editar. Agora, se você como coordenadora da revista vê que não pode, que não dá, você pode incentivar: “olha, está muito bom, mas você ainda pode fazer isto e mais isto para melhorar”, se a pessoa tem interesse ela vai procurar .

19. O que a escrita tem representado para você ao longo de sua trajetória? Como você percebe, sente ou acolhe a produção escrita?

Pra mim, a escrita ao longo da minha vida sempre foi um castigo. Eu fui castigada por não ter tido a possibilidade de fazer a escrita espontânea e ser avaliada então. Por isso que eu valorizo a escrita espontânea. E ao longo da minha vida eu fui punida pela minha escrita. Não olhava o conteúdo da minha escrita. Nisso eu sou pontual mesmo, eu sou uma professora que olha o conteúdo da escrita. Infelizmente o meu professor olhava mais a questão da ortografia. Hoje eu falo, “que hora eu vou olhar a ortografia? Na hora do ditado!” Por que corrigir o menino na hora da produção? Na produção de texto, na escrita, é o momento que você recolhe e observa o que você precisará trabalhar na ortografia. Não é o momento da correção, olha a idéia, o desenvolvimento... e eu não tive isso. Tenho medo de escrever até hoje, tenho muito medo. Eu consegui quebrar isso, quando a gente escreve para uma segunda pessoa... Essa é a minha geração. Faça uma pesquisa com pessoas de 48 anos e você verá que todos têm medo de escrever. Isso eu não tenho vergonha de falar. Tudo isso mostra como foi a minha alfabetização. Raramente você vai encontrar uma pessoa da minha idade que tem segurança para escrever. Eu já fiz esta pesquisa. Quando estou em contato com estes professores eu faço a pesquisa, eles têm medo de escrever. Acho que há um bloqueio. Mas isto aí eu trabalho comigo.

20. O que a motivou a produzir um texto para a revista?

O motivo foi a experiência. Quando eu comecei a fazer o trabalho com a turma, uma turma de zona rural, pessoas adultas, noturno, no ensino regular, não era EJA. E eu percebi que aquela turma precisava de algo mais. Eu não podia ficar no livro didático com eles, eu precisava aproveitar o que eles tinham de conhecimento. A partir daí eu comecei a propor, de fevereiro a dezembro, pois o trabalho abrangeu este período. Quando eu propus este trabalho para eles, eu comecei a escrever. De repente, foi tomando corpo a minha escrita, foi tomando corpo, foi tomando corpo... Até aí eu não imaginava que o meu trabalho iria para a revista. Eu fiz todo um projeto de trabalho. Começo, a exposição, redação... E quando percebi, eu tinha um corpo de trabalho para poucas pessoas conhecerem. Quando no CEMEPE eu coloquei os fatos do relato, foi quando eu acho que foi você que chegou em mim e falou: “por que você não traz este trabalho como relato de experiência para a revista?”. Eu fiquei feliz e estruturei o trabalho. Achei muito bom porque não teve muito erro nem nada, foram apenas alguns

ajustes e ficou muito legal. Você entende que primeiro eu tive que fazer a minha prática, experienciar, vivenciar, eu não imaginei que este trabalho fosse para a revista, jamais. A minha intenção era realmente fazer o trabalho naquele momento em que eu estava lá. Depois que eu estava relatando a experiência, eu pensei: tomara que as pessoas vejam o que está aqui e façam também. Aquilo foi muito emocionante, muito importante para mim, e é até hoje. O texto eu já estava escrevendo, foram necessários apenas alguns ajustes para o formato relato de experiência. Por que teve todo um trabalho, nós colhemos dados, nós trabalhamos de forma interdisciplinar, eu respeitei o que eles traziam, por exemplo, nós trabalhamos com plantas medicinais no projeto intitulado “Práticas pedagógicas, frutos do cerrado”. Quando fomos trabalhar plantas medicinais neste projeto, eu sabia pouco sobre o assunto, e nós conseguimos catalogar mais de 50 mostras de plantas medicinais. Quem trouxe estas plantas? Foram eles. Para que serviam estas plantas? Eles falavam o nome das plantas e falavam para que cada uma servia. E eu escrevia. Os alunos estavam sendo alfabetizados. Eu escrevia para que servia e nós trabalhávamos a palavra, o nome da planta... Sabe como eu trabalhei a produção espontânea? Fazendo receitas. Faz uma receita, D. Maria com 55 anos! Dona Maria escreve a receita aí de um chá de hortelã. Como a senhora faz? Relata para mim Dona Maria. E ela relatava, põe o chá, põe a água, põe pra “frevê” – do jeitinho que ela falava ela escrevia. Faz uma receita de um bolo de queijo. A escrita espontânea é muito difícil nesta idade. Eu trabalhei de forma interdisciplinar com o conteúdo proposto. Nós fizemos bolo de jatobá. E eles escreveram como se faz um bolo de jatobá. Uma delícia o bolo, que fica verde. E isso foi como eu utilizei no meu trabalho e foi tão bom. E eles se sentiram tão importantes! Porque são adultos, eles sentiram que sabiam mais do que eu, pois traziam coisas que eu não conhecia. E eu sistematizei dentro da parte acadêmica, fui procurar o nome científico da planta, eu procurei se era para aquilo mesmo que ela falou que era bom. E nós comparamos. Então foi uma aprendizagem dialógica. Sem eu querer, sem ter esse conhecimento que hoje eu tenho, eu dava aula inclusiva, porque eu fazia uma aula dialógica. Eu não trazia conhecimento. Eles traziam e nós debatíamos. Foi tão importante pra mim e para eles que você não tem idéia. E quanto foi me proposto que eu escrevesse ali um artigo, ou um relato, eu fiz e tomara que alguém tenha gostado. E foram muitas pessoas que me falaram que leram e gostaram. Pena que estamos no serviço público e no outro ano eu tive que sair. Aí o trabalho não continua, infelizmente o trabalho é assim .

21. Conte como se deu este processo de construção

(Ver resposta na questão anterior).

22. Como você geralmente produz os seus textos? (você faz roteiro, esboço?)

Eu faço roteiro. Faço perguntas para mim mesma o que eu quero, e tento responder. Qualquer coisa que eu vou escrever, qualquer coisa que eu vou responder, até mesmo um relatório, eu faço pergunta. E se eu pergunto, eu quero resposta. Eu digo: ah, então é isso que eu quero responder!?? Então eu vou em cima da minha pergunta. Quando eu quero clarificar a idéia que eu tenho, ou a discussão, ou a reflexão, ou um texto, eu faço assim.

23. A revista é uma oportunidade para exercitar a escrita acadêmica? Comente um pouco sobre isto.

Com certeza. É a oportunidade do professor mostrar o seu trabalho. Eu acho que na revista talvez faltou a oportunidade, uma brechinha para o aluno mostrar também. Sabe quando o professor trabalha literatura e que ele propõe a escrita? Lembra do jornal? Eu penso que se aproveitar este momento do professor e do aluno ele vai exercitar, a revista é um documento que é para a vida toda.

24. Como as leituras dos textos acadêmicos e literários incentivaram a produção escrita?

É importante demais. Em 2006 eu era uma professora da sala de aula que trabalha dois cargos, manhã e tarde. Quando eu vim para a coordenação do NADH eu tive que estudar muito. Com isto a minha escrita também mudou muito. Hoje eu melhorei para escrever porque as leituras me ajudaram. Hoje eu tenho muito mais facilidade de escrever porque eu tive esta oportunidade de contatos de leitura. Eu tive que estudar para embasar a minha prática. Porque eu não posso ter uma prática sem embasamento teórico. Hoje estou melhor, não está 100%, mas está melhor.

25. A seu ver, a produção de um texto científico contribuiu com você em quais aspectos?

Quando eu leio textos acadêmicos, teoria, teoria de aprendizagem, metodologia de ensino, esta leitura não pode ficar escondida, não pode ficar guardada. Esta leitura tem

que ser colocada em prática. Em que momento você se encontra? Qual a teoria que dá embasamento à sua prática? Hoje eu sei que eu tenho uma abordagem sócio-interacionista. Eu fazia intuitivamente, mas hoje, por causa de minhas leituras acadêmicas, eu defini e eu sei pensar numa sala de aula e identificar em que teoria o professor fundamenta a sua prática. Então essa é a leitura acadêmica que faz a gente crescer. Se eu não escrever, se eu não utilizar esta leitura e colocar em prática em minha vida, não vai adiantar. É preciso escrever. Na escrita você melhora a ortografia, o pensamento, a redação. Na minha escrita eu tenho que elaborar. Eu tenho que lembrar. Eu tenho que estar atenta à coerência, ordenação de ideias. A gente tinha que escrever demais para publicar, mas não sobra tempo. São coisas demais e a gente falha muito, porque, por causa de tempo.

26. Como eram as atividades de escrita da escola que você frequentou? O que predominava?

Cópia, composição. Eu me lembro que estudei na cartilha “Caminho Suave”, num método silábico.

27. Como você percebe os incentivos para a produção escrita na Escola Básica? E na graduação ou pós-graduação?

Incentivos existem. Quando o professor vai trabalhar com jornal, significa que ele está ensinando o aluno a ler e a produzir. O jornal é um jeito sutil de levar a criança a ler. Quem ler vai escrever, porque ninguém escreve sem conhecimento, porque senão seu texto fica raso. A leitura é a base do conhecimento. Hoje tem internet, tem literatura. Se tem literatura, tem leitura. Então eu acredito que existam incentivos. Mas tem muito professor que não gosta de trabalhar com produção escrita. Eu já trabalhei sobre produção de texto com o professor e eu percebi esta dificuldade. Tem o incentivo, vai do professor. Tem professor que faz, tem professor que não faz. Minha filha estuda no município, eu posso contar nos dedos quantas produções escritas ela faz ao longo do ano. Isto é uma falha, pois tem tanto jeito de fazer uma produção escrita na escola. Tem um relatório de ciências. Isto tem impedido que a criança se desenvolva .

28. Como você via a necessidade da leitura dos textos acadêmicos na graduação para a sua própria formação?

Na graduação, porque eu fiz geografia, eu não lembro de muita produção da gente não. Tinha muita leitura e avaliação. Na pós-graduação foi que comecei a fazer o que eu deveria ter feito antes. Porque a gente cresce assim, no sofrimento. Todo mundo sofre no TCC porque não adquiriu o hábito na graduação. Foi no TCC que eu pude construir conhecimento e mostrar a minha cara mesmo .

29. Durante a graduação você teve a oportunidade de produzir textos e encaminhá-los para eventos científicos ou publicações científicas? Eles se relacionavam à alguma inquietação sua?

Na graduação era estudo e reprodução direta. Se eu não estudava o que o professor mandou eu não saberia responder. Eu teria que responder o questionamento que ele faria sobre aquele conteúdo. Eu tinha que ler, tinha que estudar aquele conteúdo acadêmico porque eu ia ter avaliação.

Não tive oportunidade de produzir textos e encaminhá-los para eventos ou publicações na época da graduação. Para mim, foi um período muito difícil. Eu trabalhava o dia todo e fazia faculdade à noite. Eu fazia faculdade e não tinha tempo para fazer outras coisas. Uns três ou quatro que ficavam ali, pela faculdade, assim que formaram, continuaram lá. Eles tinham tempo para estudar, para fazer projetos... Mesmo quando era preciso fazer visitas em determinadas regiões eu não podia, porque eu estava trabalhando. Minha situação econômica acabou me privando de produzir.

30. Na graduação, você ampliava o seu universo de leitura para outros gêneros?Quais?

Lembro dos professores dizerem compra este livro que é bom. Eu só comprei uns dois, dentro da minha área .

31. Para você escrever é uma tarefa fácil ou difícil?

Fácil em alguns aspectos e difícil em relação a outros .

32. Conte sobre suas vivências com a escrita, destacando facilidades (em quais aspectos?) e dificuldades (por que você acha que é difícil?).

Eu tenho facilidade nas idéias, na oralidade e de compreender aquilo que eu quero. Uma vez partindo para o texto, eu tenho dificuldades. Já precisei de ajuda. Na época eu estava trabalhando sozinha com o projeto e convidei uma professora para participar comigo. Ela era da área de artes. Estava tudo pronto, então ela chegou e me ajudou. O que é difícil é estruturar o texto. Quando escreve para mim é de um jeito, mas quando é para a revista, eu tenho que colocar até embasamento teórico .

33. Você acha que um professor torna-se melhor por que escreve bem ou por que lê bastante?

Sem dúvida. Ele sente tão valorizado. Eu me senti valorizada quando você me procurou e percebeu que o meu trabalho era importante. Eu pensei em vir, expor o meu trabalho no CEMEPE e que alguém poderia ver e gostar, mas eu não imaginava que tão importante ao ponto de sair na revista. Fiquei muito feliz, e sinto feliz até hoje por isso. Quando um professor faz um bom trabalho, o diretor ou pedagogo diz “fulano, escreve este trabalho e leva para a revista”. O professor é inseguro, ele precisa de mais incentivos. Se é muito bom “manda pra revista”. Você pode ter certeza, o professor que precisa de um trabalho deste, ele nunca mais é o mesmo, pois “eu dei conta de fazer isso, eu tenho que manter”.

34. Como você percebe a relação entre leitura e escrita?

Quem não lê, não escreve. Quem não tem conhecimento, não tem bagagem, não escreve. Quem não tem embasamento teórico, a escrita é fraca, a prática é rasa. Então, uma precisa da outra. A escrita não pode ser só literária, a escrita não pode se só acadêmica, a escrita tem que ser poética, tem que transmitir conhecimento. Você consegue na poesia e na escrita acadêmica ter o seu perfil. Só que você precisa ter conhecimento para você escrever.

Entrevista 3 – Feminino**1. Indique a sua faixa etária**

- de 20 a 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 35 anos
- de 36 a 40 anos
- de 41 a 45 anos
- de 46 a 50 anos
- de 51 a 55 anos
- Acima de 56 anos

2. Qual é o seu nível de escolaridade?

- Graduação
- Pós-graduação *latu sensu* (especialização)
- Pós-graduação *strictu sensu* (mestrado)

3. Em que modalidade da Educação Básica você atua?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Educação de Jovens e Adultos

4. Sua escola funciona na

- zona urbana
- zona rural

5. Na revista Educadores em Ação você é autor(a) de

- Artigo Científico
- Relato de Experiência

6. Sua produção textual foi feita

- Individualmente
- Em grupo

7. Quem melhor incentivou você na prática da leitura? (Por que? Como ele fazia isto? Como era essa leitura? Alguém lia para você?)

Na infância, eu não me lembro de nenhuma pessoa que tenha me incentivado a ler. Eu me lembro que na primeira série eu gostava de recitar poemas. Na primeira série, em Tapuira, eu não me lembro de ler nenhum livro. Em casa eu sei que não foi, pois minha mãe era analfabeta, meu pai estudou pouco, minha irmã tinha uma série na frente da minha, meu irmão é que tinha estudado um pouco mais, uns três anos a mais do que eu. Eu lembro que ele ensinava a gente no geral, agora, leitura, eu não me lembro.

Na primeira série eu estudei pouco, depois a gente se mudou para a zona rural e eu estudava em salas multisseriadas, quando tinha professor na zona rural, porque na maior parte do tempo a gente ficava sem estudar. Meu irmão que tinha um pouquinho mais de escolaridade é que me ensinava.

Na terceira série, eu lembro que eu fui a melhor aluna da sala e a professora me deu uma coleção de livros. Era uma enciclopédia, que tinha histórias, poemas... tinha também história, geografia... Aí eu me lembro de ler muito. No dia a dia na escola, na minha infância, não me lembro de ninguém que tinha me incentivado a ler.

8. Na sua casa havia livros? Como você tinha acesso à eles?

Eu me lembro de ter livros a partir da antiga 3ª série do fundamental. Minha mãe também sempre procurava comprar, mas isto, quando eu já estava na 3ª série. Em salas multisseriadas, a gente aprendia o básico mesmo. Então, a partir da 3ª série tinha os livros sim, mas não tinha o hábito constante da leitura não. Isso foi sendo desenvolvido bem mais pra frente.

O pouco que tinha, eu poderia pegar para ler.

9. Qual é a sua principal lembrança do contato com os livros?

Eu me lembro do ensino fundamental, o que equivale hoje do 6º ao 9º, eu lia muito, livros que eu pegava na biblioteca da escola mesmo. Eu lembro que li vários livros, lembro de Machado de Assis... livros literários. Mas, a leitura era mais por obrigação, porque a escola ia dar um trabalho daquele livro. Naquela época, não lia pelo gosto da leitura não. Era uma coisa que eu fazia mais porque era exigido, porque

ia dar trabalho. Eu não tinha muito o hábito da leitura não, desenvolvi mais quando entrei na faculdade mesmo.

10. Quais são suas recordações sobre situações de leitura?

Não, eu não me lembro. Eu tinha um pouco de limitações quanto à leitura, porque quando eu fiz do 6º ao 9º ano atual, eu já fiz trabalhando. Então eu trabalhava o dia inteiro e estudava à noite. Então o meu tempo para leitura era pouco. Eu lia basicamente o que era exigido, tanto do conteúdo do dia a dia, quanto os livros cuja leitura era exigida, como uma questão de trabalho. Eu tinha mesmo limitações quanto a recursos para procurar livros, porque eram poucos. Eu já trabalhava para ajudar em casa e eu não tinha muito dinheiro para comprar livros e tinha pouco tempo também. Eu me lembro de às vezes em horário de almoço do serviço que eu pegava os livros, que eu tinha que ler mesmo. Então aquele gosto pela leitura eu não tive até no ensino médio, não tive. Em virtude até mesmo do tempo e da disponibilidade de dinheiro para comprar estes livros. Então eu lia o que eu pegava na biblioteca com o tempo limitado que eu tinha.

11. Você tira tempo para a leitura e quais são as leituras de sua preferência?

O que eu mais leio são temas relacionados à minha aula mesmo. Com dois cargos, o tempo é meio curto, então, você tem que ter tempo para se preparar. Igual eu, que gosto de trabalhar com projetos, além de ler muito para preparar as aulas, eu leio para desenvolver os projetos. Também gosto de ler livros na área da educação. Às vezes eu não leio o livro o todo, mas leio algum capítulo, que esteja de acordo com o que eu estou trabalhando ou precisando naquele momento. Às vezes leio alguns livros de literatura, como infanto-juvenis que eu gosto muito de ler, principalmente nas férias, eu gosto de ler estes livros mais lights. Livros que não é aquela tensão do meu conteúdo, daquela obrigatoriedade, leio mesmo por prazer. Procuro por títulos mais gostosos de ler.

12. Quanto tempo você dedica semanalmente para a leitura e quais são as leituras de sua preferência. 15hs

Todos os dias eu leio. Tem dia que eu leio pouco, tem dia que eu leio mais, depende do desenvolver dos projetos, das demandas. Leio mais ao menos uma hora por dia, geralmente à noite. É difícil o dia que eu não leio alguma coisa à noite. Seja livro na área da educação, sempre que estou escrevendo artigos. Quando eu estou escrevendo artigos

eu leio mais, com certeza. Mesmo no sábado e domingo eu leio, geralmente mais na internet. Na internet leio muito e faço muita pesquisa, principalmente pra anotar os projetos para os trabalhos de sala. Podem ser mais ou menos quinze horas.

Atualmente tenho gasto a maior parte do tempo com leitura acadêmica, mas também leio outros textos. No ano passado eu li mais, incluindo outros tipos de textos, mas confesso que este ano estou lendo menos.

13. Quanto tempo você se dedica à leitura de periódicos educacionais?

2h por quinzena.

Eu assino a Nova Escola, mas eu não leio a revista toda. Geralmente leio aquela reportagem que me interessa mais. Até por uma questão de tempo, não leio a revista toda. É complicado falar em tempo, porque acaba misturando tudo, o que eu leio na internet, eu leio de livros didáticos. Numa revista, eu leio as reportagens que eu acho mais interessantes. Talvez nem leia por semana, talvez por quinzena. E tinha acesso a jornal, mas também não tinha tempo de ficar lendo. Aí vai juntando aquele monte de papel em casa. Não sei dizer.

14. Você se lembra de como teve contato com a revista Educadores em Ação?

Eu tive contato através de você. Através de você fiquei sabendo da revista. Na época, eu tinha desenvolvido um trabalho muito bom com os alunos eu resolvi escrever o artigo “Onde nasce e se põe o sol”, não me lembro se foi na primeira ou segunda edição. E na mesma época, eu mandei um relato deste trabalho para a revista nova escola e ficou classificado entre os 50 melhores do Brasil, num universo de 4.000 trabalhos. Este trabalho eu divulguei na revista, que eu acho que é um espaço muito importante, que acaba ajudando os professores da rede municipal. Pois a revista foi um veículo que possibilitou a gente conhecer o trabalho de outros colegas. Até hoje eu tenho todas as revistas.

15. Quanto tempo você se dedicava à leitura da revista Educadores em Ação?

Geralmente quando ela chegava, eu lia os artigos logo em seguida. Eu não me lembro quanto tempo eu gastava pra ler. Eu lia logo que eu recebia. Depois, quando eu ia preparar um trabalho ou escrever um outro artigo, eu sempre consultava pra ver se tinha algum artigo que poderia me ajudar. Não sei dizer quanto tempo. Eu aproveito o tempo que eu tenho, geralmente à noite ou nos finais de semana. Durante a semana são mais os

didáticos ou paradidáticos mesmo, na preparação das aulas. Quem sabe umas quatro horas.

16. Quais são os periódicos você conhece ou lê similares à revista Educadores em Ação?

Tem a revista Em Extensão da USP. Inclusive tenho trabalho publicado nos últimos anos, inclusive relatos de trabalhos feitos aqui na escola, aquele trabalho que foi premiado no semeando, nos fizemos um relato de experiência e enviamos para a revista Em Extensão e o trabalho foi publicado. Teve um trabalho de campo que foi feito também lá na UFU e eu e a Izete também escrevemos um artigo, inclusive a Izete fez um crokies sobre o trabalho e ficou muito interessante, publicamos também. Só que lá a revista não é colorida nem voltada para o professor da Educação Básica.

17. Você se recorda se na instituição em que você atua, havia um espaço para leitura ou discussão de textos da revista Educadores em Ação?

A gente recebia, assinava, e às vezes comentava entre a gente, um grupo que estava lendo ao mesmo tempo, a gente comentava da revista. Agora, um espaço para discutir, eu não me lembro de ter acontecido não, em nenhum ano. A gente discutia aquele grupo que estava ali. Eu me lembro quando teve o artigo da Izete publicado, a gente conversou com ela. Mas, de ter um espaço para discussão não teve.

18. Como você avalia a contribuição deste periódico na socialização de saberes e práticas educativas entre os professores?

Um município grande. Aí contava as práticas através dos relatos. Eu acho que o melhor foi isto, você conhecer os trabalhos que estão sendo desenvolvidos por seus colegas. A gente sabe que existem trabalhos excelentes nas escolas, mas a gente não tem o hábito de divulgar isto. Com a revista a gente teve esta oportunidade, de conhecer o que está sendo feito de bom. A revista era de excelente qualidade, a gente sabia que os trabalhos que saíam lá era porque eram muito bons mesmo. A grande contribuição da revista foi esta: você conhecer excelentes trabalhos que estão sendo feitos na escola que sem a revista você não teria oportunidade de conhecer.

19. O que a escrita tem representado para você ao longo de sua trajetória? Como você percebe, sente ou acolhe a produção escrita?

Eu sempre tive mais facilidade de compreender um texto escrevendo, fazendo rascunho, resumindo. É até uma forma de estudar. Sempre que eu ia lendo, estudando, eu ia registrando. Tanto é que eu sempre tive mais facilidade para escrever do que para falar. Só que eu não tinha muito hábito. Eu só voltei a escrever mais voltado para esta questão acadêmica foi quando eu resolvi fazer o mestrado. Porque quando eu formei, fiquei muito tempo sem atuar na educação, comecei a dar aulas somente em 1993. Tinha uma profissão que não tinha nada a ver com a educação. E quando eu comecei a atuar no ensino fundamental, a gente fica muito em cima de leituras e escritas para a preparação das suas aulas. Eu não recorria a autores da área da educação, nem tampouco da própria área da geografia, eu fiquei um pouquinho afastada. Então, quando eu decidi fazer mestrado, eu tive dificuldades.

Na escola quanto à questão da leitura e produção de textos, eu fazia só o que era pedido em termos de obrigatoriedade, uma redação, um trabalho escrito. Pelo menos até o ensino médio é assim. Quando eu comecei a fazer o meu curso de geografia, comecei escrever um pouco mais, mas sempre nesta linha dos meus trabalhos escolares. Eu nunca tinha sido despertada para escrever artigos para a revista, isso aconteceu depois que eu decidi fazer o mestrado. Eu tinha que fazer um currículo que eu não tinha feito em 10 anos, eu tinha que fazer. Então eu comecei a participar de encontros, de congressos, então pra isto a gente tinha que escrever trabalhos. Me lembro quando eu fui fazer inscrição, a preocupação da minha orientadora sobre as minhas publicações, até então eu havia publicado somente um artigo. Ela disse, você escreve bem. Eu me despertei mais foi a partir daí. Comecei então a ler autores para a área da educação, para a área da geografia. Como estava acostumada a ler somente didáticos e paradidáticos para preparar minhas aulas, voltei, tive um pouco mais de dificuldades no início, mas a partir daí tomei gosto pela escrita. Comecei a publicar artigos em revistas, continuo escrevendo até hoje.

20. O que te motivou a escrever um texto para a revista?

Como eu disse, eu tenho mais facilidades para escrever do que para falar. Eu gosto de registrar por exemplo, o que eu faço na escola. Tanto é que já fomos premiados em alguns concursos. Eu faço relato, mando. Tenho prazer em dar aula, em contar aquilo que eu faço. Então, grande parte das minhas produções escritas são relatos das minhas vivências na sala de aula e na educação. Então, eu tenho prazer de fazer isto. Inicialmente foi uma obrigatoriedade, por causa do currículo, mas agora eu gosto de escrever, eu gosto do que eu faço.

21. Conte como se deu este processo de construção.

Aquele foi um relato. Eu me lembro que eu peguei as normas da revista e aí eu registrei os fatos do trabalho que foi feito. Eu coloquei a metodologia, o conteúdo que foi trabalhado de maneira interdisciplinar, então eu registrei passo a passo o que foi desenvolvido em sala de aula a partir dos pré-requisitos da revista.

22. Como você geralmente produz os seus textos? (você faz roteiro, esboço?)

Eu aprendi com uma professora, inclusive foi minha professora no Ensino Fundamental, foi minha professora na faculdade e participou inclusive de todo o meu processo para ingresso no mestrado, ela foi da banca de seleção, de qualificação e de defesa e ela é uma profissional de normas da ABNT, de metodologia do trabalho científico. Ela me deu muitas dicas, inclusive, uma das disciplinas que eu fiz com ela no mestrado, ela orientou que sempre que a gente fosse escrever qualquer coisa, por mais simples que seja, é necessário que a gente tenha um plano de redação. Então eu esquematizo mais ou menos a minha ideia, o que eu pretendo colocar, qual é a sequência lógica do que eu quero seguir, então sempre, tudo o que eu escrevo, eu faço o plano de redação antes. Coloco o objetivo que eu quero alcançar, qual a sequência. Às vezes, não sai tal qual eu planejei, mas o esqueleto geralmente eu obedeco.

23. A revista é uma oportunidade para exercitar a escrita acadêmica? Comente um pouco sobre isto.

Com certeza. Por mais às vezes que você relata um trabalho ocorrido, você precisa ter embasamento teórico para colocar aquilo no papel.

24. Como as leituras dos textos acadêmicos e literários incentivaram a produção escrita?

Você fica conhecendo o pensamento de outras pessoas e você vai ver se vai concordar ou não com aquele pensamento. Ao ler você também tem a oportunidade de escrever melhor. Você lendo os autores você tem embasamento teórico e também contribui para que você escreva melhor.

25. A seu ver, a produção de um texto científico contribuiu com você em quais aspectos?

Quando você vai redigir um artigo para uma revista, automaticamente, você vai ler muito, você vai ter que estudar autores que falam sobre aquele tema, relatar a metodologia, estar atento às normas exigidas. E você vai colocar no papel o seu pensamento sobre determinado assunto. É claro que fundamentando teoricamente, mas colocando também ali a sua posição.

26. Como eram as atividades de escrita da escola que você frequentou? O que predominava?

Redações e cópia. Eu não era uma excelente aluna para produzir redações, mas também não era das piores.

Eu me lembro que tinha algumas disciplinas que a gente escrevia muito, relacionava se tinha uma sequência lógica, outras era mais cópia mesmo. Tinha muita aula expositiva também.

27. Como você percebe os incentivos para a produção escrita na Escola Básica? E na graduação ou pós-graduação?

Eu me lembro que eu copiava muita coisa do quadro. Havia cópia de livros. Eu me lembro que no ensino médio, eu decorava capítulos dos livros, algumas disciplinas, não todas. Eu passei pela fase também de ler e decorar por obrigação. Eu lembro que eu copiava tudo do quadro.

Da graduação eu fui direto para o mestrado. Eu terminei a graduação em 1985 e entrei no mestrado em 2006. No primeiro ano, que eu fiz como aluna especial, eu voltei a ler muito, especialmente textos acadêmicos. Como foram muitos anos, quando entrei no mestrado eu tive muita dificuldade. Graças a Deus entrei como aluna especial e por isso tive a oportunidade de fazer mais devagar. Eu escolhi disciplinas que eu podia ir mais devagar. Aos poucos eu fui retomando o gosto pela escrita acadêmica. No mestrado eu senti diferença de como era trabalhada a escrita. A gente tinha que apresentar muitos seminários, às vezes de uma semana para outra a gente tinha que se preparar. No primeiro ano, como aluna especial, eu trabalhei mais artigos para apresentar em congressos. Eu tinha que melhorar meu currículo senão eu não entraria como aluna regular. Hoje eu leio alguns de meus artigos e vejo que alguma coisa ficou a desejar. No segundo ano, continuei ainda muito voltada para atividades acadêmicas, como participações em congressos. O projeto foi também sendo melhorado, com muita leitura. E eu continuo. Saí do mestrado, não escrevo tanto quanto, mas na minha área continuo

produzido. Sempre compro livros da minha área. Até na escola mesmo, para montar os meus projetos, algumas atividades com os alunos, eu registro tudo.

28. Como você via a necessidade da leitura dos textos acadêmicos na graduação para a sua própria formação?

Os textos acadêmicos na graduação são fundamentais principalmente porque estamos passando por uma transição dos nossos conhecimentos, nos aprofundando numa determinada área do conhecimento. Quando fazia a graduação eu não tinha a percepção real desta importância. Eu lia mais porque achava necessário ou obrigatório para concluir a minha formação e não porque considerasse tão importante.

29. Durante a graduação você teve a oportunidade de produzir textos e encaminhá-los para eventos científicos ou publicações científicas? Eles se relacionavam à alguma inquietação sua?

Eu não me lembro de ter mandado nada para publicar, eu participava mais como ouvinte.

30. Na graduação, você ampliava o seu universo de leitura para outros gêneros? Quais?

Eu lia o que era exigido, o básico para as aulas.

31. Para você escrever é uma tarefa fácil ou difícil?

Média. Se eu tivesse mais tempo eu diria que era fácil. Mas em função do tempo, trabalhando dois períodos... Pois, como eu disse, para você escrever bem, você tem que ler muito. Como o tempo que eu tenho para ler não é tão grande, então eu considero média. Eu gosto muito, mas na hora de expressar eu tenho uma certa dificuldade. Se eu leio muito, eu escrevo mais fácil. Mas eu tento conciliar.

32. Conte sobre suas vivências com a escrita, destacando facilidades (em quais aspectos?) e dificuldades (por que você acha que é difícil?).

Na questão das normas, da metodologia, não vejo tanta dificuldade. Agora, em relação à própria ortografia, às vezes eu tenho um pouco de dificuldades, não na escrita de uma palavra em si, mas na concordância de uma frase, por isso, costumo passar para uma professora de português fazer uma revisão, porque eu tenho uma certa

dificuldade. E a questão do pouco tempo de leitura. Pouco tempo para ler, mais dificuldades para escrever.

33. Se a revista continuasse no formato eletrônico, você gostaria de participar novamente?

Com certeza, certamente registrando algum trabalho desenvolvido em sala de aula.

34. Você acha que um professor torna-se melhor por que escreve bem ou por que lê bastante?

Sim, inclusive eu gostaria de ser melhor, de ter a oportunidade de ler e escrever mais. Eu sei que eu escrevo, mas diante das minhas limitações, eu escrevo pouco. Ler, eu estou com vários livros que adquiri e não estou tendo tempo de ler. Não só o professor, mas o aluno que lê mais adquiri maior capacidade de entender e de escrever.

35. Como você percebe a relação entre leitura e escrita?

A leitura dá embasamento para a escrita, por isso, quem lê mais escreve melhor.

ANEXO 2

Projeto “Revista do Educador Municipal”

1. Justificativa

A educação constitui-se num processo dinâmico, onde estudos, discussões e novas propostas avançam com o objetivo de contribuir com a melhoria da mesma. Nesse sentido, vale salientar que os novos debates educacionais e as constantes transformações sociais, são fatores que têm exigido do educador a aquisição de novos conhecimentos e a modificação de posturas a fim de que possa atuar de maneira crítica e coerente com a realidade.

A aquisição de tais conhecimentos, que por sua vez resultam na mudança do pensar, do fazer e do proferir sobre a educação, é possível mediante a leitura e o estudo, disponibilizados por aqueles que ousaram pesquisar, estudar e socializar os saberes adquiridos.

Considerando a importância do estudo de temas atuais e relevantes na área educacional para que o educador desenvolva novas competências, aprimore seus saberes, e por conseguinte, melhore a sua prática pedagógica, reconhecemos a necessidade em dar continuidade ao Projeto Revista do Educador Municipal, que resultou em duas edições da Revista Educadores em Ação. Tais edições foram suficientes para reafirmar que a revista constitui-se num importante veículo de comunicação e informação, que serviu como contribuição ao trabalho de muitos educadores, significando para outros a realização em poder publicar um artigo, socializando assim seus saberes com os seus colegas de profissão.

Vale salientar que nessa nova etapa do trabalho, a revista estará vinculada ao CEMEPE, o que propiciará condições de expôr temas que estejam em consonância com os anseios do educador municipal, pois caminhará ao encontro das diretrizes estabelecidas nos debates, estudos e propostas extraídos de diagnósticos¹³ realizados por núcleos e projetos que compõem o referido Centro de Estudos.

¹³ As reuniões que o CEMEPE realiza com as diferentes áreas (professores da educação infantil/1ª a 4ª/ 5ª a 8ª em seus diferentes conteúdos, pedagogos, administradores, etc), são norteadas pelos próprios anseios de cada grupo e pelas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação, em consonância com o processo histórico de discussões, elaboração de proposta, início da construção do Projeto Político Pedagógico com os seus princípios delineados na Carta de Princípios e demais ações e propostas dos educadores estabelecidas nos últimos anos.

Diante da dinâmica do processo educacional supracitado e com vistas à melhoria no atendimento aos anseios dos educadores municipais, a revista Educadores em Ação será reformulada¹⁴, sem com isto perder o seu foco, de oportunizar o conhecimento do debate educacional mediante material escrito, possibilitando a socialização de saberes historicamente acumulados para o educador da rede municipal de ensino de Uberlândia.

Acreditamos que este é um trabalho primordial para o processo de “vir a ser” dos educadores, pois enquanto seres inconclusos e inacabados, devem empenhar esforços na sua busca de “ser mais”, o que é possível mediante o estudo. Ao falar sobre isto Paulo Freire (1983) faz a seguinte analogia:

O cão e a árvore são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. (...) O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Partindo do reconhecimento que o homem é um ser inacabado, inconcluso, na busca de “ser mais”, o mesmo deve primeiramente ir ao encontro dos mecanismos para esta busca, que são: a leitura, a pesquisa e o estudo, os quais devem estar fundamentados na ação e reflexão.

Vale salientar que, ao estudar, ao ler, ao pesquisar e ao buscar novos conhecimentos, a ação é melhorada e a reflexão torna-se mais crítica, possibilitando ao educador se posicionar como um trabalhador social, peça fundamental no processo de mudança. Sobre isto Paulo Freire afirma:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança de estrutura. Mas a mudança de percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.

Esta é a maior aspiração desse projeto: contribuir para a construção de um educador melhor, que na busca de “ser mais”, possa atuar e ao mesmo tempo refletir sobre a sua prática

¹⁴ Tal reformulação diz respeito à criação de novas páginas, com a finalidade de manter o educador bem informado e de oportunizar a abordagem de uma maior diversidade de assuntos.

reconhecendo que embora inconcluso, possui a capacidade de contribuir com a transformação não apenas de si¹⁵, mas da realidade em que atua.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral:

- Contribuir com o crescimento profissional e intelectual do educador municipal mediante a disponibilização de material escrito sob a forma de revista pedagógica.

2.2. Objetivos Específicos:

- Disponibilizar artigos científicos e relatos de experiência visando uma constante atualização de conhecimentos do professor.
- Manter o educador bem informado a respeito de temas atuais e relevantes na área educacional.
- Incentivar os profissionais da educação a escreverem artigos e a se desenvolverem no campo da pesquisa.
- Socializar saberes e experiências educacionais.
- Contribuir com a melhoria do ensino na rede municipal, mediante apresentação de temas voltados à formação de educadores críticos e politizados.
- Disponibilizar para os educadores municipais as discussões, eventos, agenda e diretrizes estabelecidas pela gestão para o desenvolvimento do trabalho, expressando inclusive a filosofia de trabalho adotada pela Secretaria Municipal de Educação.

3. Etapas do Projeto

- Apresentação do projeto ao Secretário Municipal de Educação, Assessores, diretoria do CEMEPE e demais funcionários.

¹⁵ Suas concepções, maneira de compreender e atuar na realidade.

- Elaboração de cartazes e memorandos às escolas convidando os educadores a escreverem artigos científicos e/ou relatarem suas experiências educacionais para possível publicação.
- Disponibilizar aos colaboradores as “Normas para o envio de colaborações”.
- Participar e promover reuniões com a finalidade de motivar os administradores escolares e funcionários do CEMEPE a divulgarem a revista, incentivarem e colaborarem mediante o envio de artigos.
- Escolha dos componentes do Conselho Editorial, mediante reunião com o Secretário Municipal de Educação e Assessores.
- Reunião com o Conselho Editorial, a fim de que seus membros tomem ciência do projeto e definam diretrizes para o desenvolvimento do trabalho.
- Recebimento de artigos, organizando-os para que sejam submetidos a parecer.
- Escolha dos Consultores ad-hoc.
- Visita às escolas que estejam desenvolvendo trabalhos que sejam interessantes para divulgação na revista. Se necessário, fotografar atividades.
- Encaminhamento dos artigos e relatos de experiências aos conselheiros editoriais e consultores ad-hoc para emissão de parecer.
- Atendimento aos colaboradores, apresentando-lhes o parecer do Conselho Editorial e prestando-lhes assessoria na reestruturação do texto se assim o desejarem.
- Escolher o entrevistado da edição, juntamente com o Conselho Editorial, Assessores, Secretário Municipal de Educação, Direção do CEMEPE e Coordenadora da revista.
- Elaborar perguntas a serem dirigidas ao entrevistado de cada edição.
- Realizar a entrevista.
- Transcrever as respostas do entrevistado.
- Participar de eventos, palestras e outros, para divulgação na revista.
- Seleção dos artigos a serem publicados, mediante apreciação do Conselho Editorial.
- Regulamentação da revista junto aos órgãos competentes.
- Diagramação e revisão da revista, com o apoio da Secretaria de Comunicação Social.

4. Características da Revista

4.1. Tiragem:

A tiragem da revista será de 3.000 exemplares.

4.2. Periodicidade:

Semestral.

4.3. Público Alvo:

Professores do Ensino Infantil e Ensino Fundamental, Pedagogos, Administradores Escolares, Estudantes na área de Educação e afins, bem como, demais pessoas interessadas e envolvidas com questões educacionais.

4.4. Corpo da Revista:

4.4.1. Expediente: Nome das pessoas envolvidas no processo de construção e confecção da revista e função, a saber: Coordenação da Revista; Assessoria; Conselho Editorial; Consultores ad hoc; Fotógrafos; Paginação; Capa; Ilustrações, Revisoras; Composição, fotolito e impressão; Realização. Além dos nomes, constará no expediente a tiragem e a periodicidade.

4.4.2. Índice: O índice será dividido em seções (Entrevista/ Relatos de Experiências/ Artigos/ Notícias/ Agenda/ Espaço do leitor...), constando o título do artigo e a página.

4.4.3. Editorial: Mensagem de abertura do Conselho Editorial e/ou Coordenação da Revista aos leitores.

4.4.4. Apresentação: Texto apresentando o conteúdo da revista, com seus temas abordados e principal enfoque.

4.4.5. Entrevista: A Coordenação da Revista, juntamente com o Conselho Editorial, definirá o entrevistado¹⁶ de cada edição. A entrevista deverá ser feita por um jornalista designado pela Secretaria de Comunicação para este fim, que deverá estar sob a orientação da coordenação da revista.

¹⁶ O entrevistado pode também ser sugerido pelo Secretário e sua equipe de assessores, sendo referendado pelo Conselho Editorial.

4.4.6. Relatos de Experiências: Nesta seção da revista constarão relatos de trabalhos desenvolvidos, preferencialmente nas escolas da rede municipal de ensino, com resultados positivos para as mesmas.

4.4.7. Artigos Científicos: Os artigos constantes na revista serão sobre temas diversos no âmbito educacional. Serão divulgados artigos que envolvem a educação infantil e o ensino fundamental, respeitando a disponibilidade destes artigos. Caberá ao Conselho Editorial decidir sobre os artigos que serão publicados em cada edição, o que dependerá do volume e da qualidade dos artigos enviados.

4.4.8. Projetos e Eventos: Divulgação dos trabalhos que foram ou estão sendo desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelas escolas municipais.

4.4.9. CEMEPE Acontece: Divulgação das ações promovidas pelo CEMEPE.

4.4.10. Agende-se: Nesta seção serão repassados: agenda de cursos de aperfeiçoamento, encontros, congressos e outros eventos que estarão para acontecer.

4.4.11. Espaço do Leitor: Neste espaço o educador poderá fazer observações, dar sugestões ou fazer perguntas, as quais serão encaminhadas a professores habilitados para respondê-las.

4.4.12. Agradecimentos: Espaço reservado para agradecer às pessoas envolvidas com o processo de construção da revista.

4.4.13. Normas para o Envio de Colaborações: Na última página da revista constará as normas que orientam os educadores na confecção de material a ser encaminhado à revista.

4.5. Capa: A capa será montada pela Secretaria de Comunicação Social, com criação feita a partir de fotos que tenham relação com algum tema abordado na revista ou que representem o tema educação.

5. Normas da revista:

5.1. Normas para o Envio de Colaborações

- 1) A Revista do Educador publicará textos inéditos relativos à área educacional desde que estejam dentro do tema proposto e que sejam submetidos à seleção e aprovação do Conselho Editorial.
- 2) O material a ser publicado deverá ser enviado em disquete, impresso em espaço duplo, e apresentado em 3 vias de papel A4, feito em versão recente de programa Word for Windows, sendo tamanho da letra nº 12, configurado com todas as margens em 2,5 cm e fonte Times New Roman.
- 3) Em folha à parte, deverá constar: nome completo do autor, sua maior qualificação acadêmica, nome da instituição na qual obteve tal qualificação, função ou cargo que exerce no momento, empresa ou instituição para a qual trabalha, endereço e telefone.
- 4) O texto impresso deve coincidir exatamente com o texto do disquete. Havendo divergências, o material será recusado.
- 5) Serão aceitos textos sob forma de artigos e relatos de experiências na área educacional.
- 6) As notas e referências bibliográficas deverão seguir a ABNT.
- 7) Toda citação feita no decorrer do texto, deverá ser incluída na lista de referências bibliográficas no final do mesmo, em ordem alfabética.
- 8) Os textos enviados deverão ter no máximo 10 páginas e no mínimo 3.
- 9) Havendo necessidade de se colocar fotos e ilustrações nos textos, estas deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, sendo acompanhadas por legenda.
- 10) A avaliação dos textos no que diz respeito aos aspectos acadêmicos, gramaticais e ortográficos, será feita anonimamente por especialistas e revisores, sendo referendada pelo Conselho Editorial.
- 11) Será divulgado pela S.M.E o resultado da avaliação, sendo que os originais recusados estarão à disposição dos autores, que deverão buscá-los no prazo de 60 dias. Extinto este prazo, os originais serão destruídos.

- 12) Os autores e colaboradores terão direito a três exemplares do número da revista onde seus trabalhos foram publicados.
- 13) Por se tratar de colaborações, não haverá remuneração para o(s) autor (es) do textos selecionados.
- 14) Para ter direito a concorrer com textos para possível publicação, o (a) autor(a) deverá preencher e assinar instrumental concordando com estes termos.

5.2. Normas de Constituição e Funcionamento do Conselho Editorial

1. O Conselho Editorial será composto por 7(sete) membros, sendo: 3(três) de Instituições Educacionais de Ensino Superior do Município de Uberlândia, tendo, preferencialmente, titulação em doutorado, e 4(quatro) servidores públicos municipais efetivos na área da educação, com titulação mínima em mestrado.

2. A escolha dos membros do Conselho Editorial será feita por uma Comissão Especial, composta pelo Secretário Municipal de Educação, seus Assessores e Coordenação da Revista.

2. A permanência de cada membro do Conselho Editorial é de 2(dois) anos, podendo o mesmo ser re-escolhido pela Comissão Especial.

3. Não haverá remuneração para os integrantes do Conselho Editorial.

4. Compete ao Conselho Editorial:

- Analisar os artigos submetidos à revista, emitindo parecer sobre os mesmos, obedecendo para isso o prazo máximo de 15(quinze) dias corridos.
- Encaminhar artigos específicos a determinadas áreas do saber para apreciação de Consultores ad-hoc.
- Selecionar, dentre os trabalhos com parecer favorável, quais serão publicados.
- Escolher¹⁷ o entrevistado de cada edição da revista.
- Autorizar a impressão dos trabalhos.
- Auxiliar na divulgação da revista.

¹⁷ Conforme explicitado anteriormente, o Secretário e seus assessores poderão opinar sobre a escolha do entrevistado da edição.

5. O Conselheiro será desligado do Conselho Editorial e substituído nos seguintes casos:

- Não apresentação dos pareceres em tempo hábil, sem justificativa, por 3(três) vezes consecutivas ou 5(cinco) alternadas.
- Falta às reuniões, sem justificativa, por 3(três) vezes consecutivas ou 5(cinco) alternadas.

6. Os pareceres sobre as contribuições encaminhadas à revista serão dadas por escrito por 2(dois) pareceristas, e, no caso de discordância entre estes, por um terceiro, sendo discutidas nas reuniões do Conselho Editorial, podendo ser aceitas na íntegra, aceitas com alterações ou rejeitadas.

6. Administração da Revista

A Revista Educadores em Ação será administrada pelo Secretário Municipal de Educação, uma Assessora designada para este fim, diretoria do CEMEPE e pela coordenadora da revista. A estes cabe decidir sobre questões pertinentes à revista, inclusive pela montagem do Conselho Editorial.

Em se tratando da Coordenação da Revista, caberá à esta:

- Convocar as reuniões do Conselho Editorial.
- Acatar e executar as decisões do Conselho Editorial no que diz respeito à revista.
- Acompanhar o andamento da revista como um todo.
- Divulgar a revista.

7. Cronograma

A 3ª edição da Revista Educadores em Ação, será efetivada no 2º semestre de 2005 cujas ações são:

ATIVIDADES	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
- Discussão e re-elaboração do projeto junto ao Secretário de Educação, seus assessores e CEMEPE.	X				
- Contato com Faculdades de Educação para divulgar a continuidade da revista, solicitar colaborações e reafirmar parcerias.	X				
- Contato e acertos com a Secretaria Municipal de	X				

Comunicação Social.					
- Elaboração de documento com todos os dados relevantes sobre a revista a ser encaminhado às escolas.	X				
- Contato administradores escolares e demais profissionais da educação , no sentido de divulgar a revista e incentivar a participação dos educadores no envio de colaborações para a mesma.	X				
- Escolha dos componentes do Conselho Editorial em reunião com o Secretário Municipal de Educação e sua Assessoria.	X				
- Contato com as pessoas escolhidas para serem membros do Conselho Editorial, verificando sua disponibilidade e aceitabilidade no desenvolvimento deste trabalho.	X				
- Solicitar orçamentos para a revista.	X				
- Participação em reuniões com Inspetores, professores e administradores da rede municipal de ensino, no sentido de fazer alguns esclarecimentos sobre a revista.	X				
- Elaboração e divulgação da revista mediante cartaz, incluindo abertura para recebimento de artigos.	X				
- Contato com alguns colaboradores e pessoas interessadas e/ou experientes na área de publicações.	X				
- Reunião com os membros do Conselho Editorial no sentido de decidir o andamento dos trabalhos.	X				
- Visitas às escolas da rede municipal que estejam desenvolvendo projetos ou atividades de sala de aula interessantes para publicação.	X				
- Reuniões e contatos com possíveis colaboradores da revista.	X	X			
- Elaboração de formulários necessários à organização da revista nos seus múltiplos aspectos.	X				
- Recebimento de artigos científicos, relatos de experiências e sugestões para a revista.	X	X			
- Recebimento de artigos e encaminhamento destes para	X	X			

emissão de parecer.					
- Reuniões com os membros do Conselho Editorial com vistas a acompanhar o desenvolvimento e finalização do trabalho.	X	X	X		
- Elaboração de perguntas a serem feitas ao entrevistado da edição.	X	X			
- Fotografar alguns trabalhos que serão divulgados na revista com o apoio da Secretaria Municipal de Comunicação Social.	X	X			
- Realização da entrevista.	X	X			
- Diagramação da revista com o apoio da Secretaria Municipal de Comunicação Social.			X		
- Impressão da revista.			X		
- Lançamento da 3ª edição da revista com a presença dos educadores da rede municipal de ensino, membros do Conselho Editorial, colaboradores, autoridades, parceiros da revista e demais pessoas interessadas em questões educacionais.			X		
- Distribuição dos exemplares da revista, obedecendo a critérios estabelecidos entre coordenadora da revista, diretoria do CEMEPE e Secretário de Educação, representado por seus assessores.			X	X	
- Coleta de artigos para a 4ª edição.				X	
- Avaliação do trabalho desenvolvido na confecção da 3ª edição.					
- Planejamento de atividades para 2006.					X

***Observação:**

Para cada edição da revista será elaborado um novo cronograma de atividades, de acordo com a necessidade e especificidade do momento.

8. Recursos

8.1. Recursos Materiais:

- Papel Sulfite
- Computador
- Impressora
- Mesa
- Cadeiras
- Armário
- Arquivo
- Cópias de xerox
- Máquina Fotográfica
- Gravador
- Pastas
- Envelopes
- Fitas k-7
- Papel Jornal
- Barbante

8.2. Recursos Pessoais:

- Secretário Municipal de Educação
- Assessoria da Secretaria Municipal de Educação.
- Coordenação da Revista
- Diretoria do CEMEPE.
- Coordenadores e demais profissionais que atuam no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais.
- Conselho Editorial da Revista.
- Consultores ad-hoc.
- Secretaria Municipal de Comunicação Social, representada por seu Secretário, bem como repórteres, jornalistas e fotógrafos designados para acompanhar algumas ações da revista.

- Colaboradores da revista, representado pelos professores, pedagogos, administradores e demais funcionários da Rede Municipal de Ensino.

9. Avaliação

Este projeto será avaliado constantemente, podendo ser reformulado sempre que necessário. Tais reformulações serão fruto de um processo de discussão por parte de todas as pessoas envolvidas com o mesmo.

10. Orçamento:

Diante dos orçamentos realizados¹⁸, os menores preços encontrados para edição de 3000 revistas são:

Características	ORÇAMENTO 1	ORÇAMENTO 2	ORÇAMENTO 3	ORÇAMENTO 4
Capa	Off set plastificada 4x4 cores	Couche liso 4x4 cores	Off-set plastificada 4x4 cores	Couche liso 4x4 cores
Acabamento	Canoa (2 grampos)	Canoa (2 grampos)	Canoa (2 grampos)	Canoa (2 grampos)
Papel	Sulfite 180 g linha d'água	Couche liso 170 g	Sulfite 180 g linha d'água	Couche liso 170 g
Nº de páginas	48	48	36	36
Preço à vista	R\$ 5.181,00	R\$ 5.465,00	R\$ 4.358,00	R\$ 4.642,00
Preço à prazo (21 dias)	R\$ 5.507,00	R\$ 5.809,00	R\$ 4.632,00	R\$ 4.934,00
Preço unitário (à vista)	R\$ 1,72	R\$ 1,82	R\$ 1,45	R\$ 1,54

Bibliografia

Revista do Professor. Rio Pardo – RS. Editora CPOEC. Ano XVII, nº 65 – Trimestral – Janeiro a Março de 2001 – ISSN 1518-1839.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, vol.1)

CANTUÁRIO, Marta Fontoura Queiroz. **Projeto Revista do Educador**. Uberlândia – MG, 2002 (mimeo)

¹⁸ Ver orçamentos em anexo, todos com fotolito incluso.

ANEXO 3

Documentos da revista Educadores em Ação (1 a 4)

Documento 1

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Informam:

Vem aí...

REVISTA DO EDUCADOR MUNICIPAL

Participe, enviando:

- ARTIGOS CIENTÍFICOS
- RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
- PERGUNTAS, SUGESTÕES OU OBSERVAÇÕES

Informações Gerais:

- As colaborações para publicação da primeira edição deverão ser entregues até o dia 10/09/2002 (terça-feira), na Secretaria Municipal de Educação ou na sede da revista.
- Sua escola/instituição ou entidade possui documento com todas as informações relevantes sobre a revista.
- Qualquer dúvida, nos procure, a Av. João Pinheiro, 1427 (tels. 3210-5545 ou 3210-5514).

***CONTAMOS COM SUA PARTICIPAÇÃO, POIS ESTA É
UMA OPORTUNIDADE IM – PER – DÍ – VEL !!!***

Documento 2



Prefeitura Municipal de Uberlândia

CONCURSO PARA ESCOLHA DO *NOME* E *DESENHO* PARA A CAPA DA “REVISTA DO EDUCADOR MUNICIPAL”

A Secretaria Municipal de Educação promove concurso para a “Revista do Educador” nas seguintes modalidades:

1ª ⇒ Escolha do nome para a revista:

A Revista do Educador Municipal, recebeu provisoriamente este nome pelo fato de ser direcionada a educadores.

Considerando que a mesma será fruto da participação e colaboração dos educadores da rede, gostaríamos que esta participação começasse pela indicação de um nome para a revista, a acontecer da seguinte forma:

- Todos os funcionários da escola poderão participar indicando um nome para a revista.
- De todos os nomes indicados, o grupo de funcionários escolherá apenas um, que deverá ser enviado à revista até o dia 10/09/02 (terça-feira), mediante MI, a fim de concorrer com os nomes indicados pelas outras escolas.

Os nomes indicados serão analisados por uma comissão julgadora, composta por: 01 professor de cada disciplina de 5ª a 8ª séries, 04 professores de 1ª a 4ª séries, 01 inspetor, 01 supervisor escolar, 01 orientador educacional, 01 assessor da SME.

Após análise, esta equipe escolherá, dentre os nomes indicados por cada escola, qual será o nome da revista.

O resultado desta modalidade, será divulgado no dia 25/09/02 (quarta-feira), via escaninho da escola.

A escola vencedora receberá um certificado e terá o seu nome divulgado na revista.

2ª ⇒ Escolha do desenho para capa da revista:

Cada edição da revista terá uma capa, contendo um desenho feito por um educador da rede municipal, sob as seguintes orientações:

- Todos os funcionários da escola poderão participar, confeccionando um desenho inédito com o tema ESCOLA-CIDADÃ.

- Dentre os desenhos apresentados, a escola escolherá apenas um, que deverá ser enviado à revista, a fim de concorrer com trabalhos enviados pelas outras escolas.
- Somente serão aceitos desenhos que estiverem acompanhados de declaração de autenticidade devidamente preenchida pelo(a) autor(a), conforme instrumental em anexo.
- Os desenhos poderão ser entregues na sede da revista (Av. João Pinheiro, 1427) ou encaminhados via escaninho.
- Os desenhos deverão ser feitos com lápis de cor, em folha de papel sulfite A4 e no verso deverá constar:
 - Nome do(a) autor(a):
 - Área de atuação:
 - Escola:

Esta modalidade do concurso, acontecerá em duas etapas, a saber:

- 1ª etapa: Acontecerá na própria escola, obedecendo as seguintes datas:
 - 20 a 30 de agosto ⇒ Confecção dos desenhos.
 - 02 a 04 de setembro ⇒ Escolha do desenho a ser enviado à revista, segundo critérios da própria escola.
 - Encaminhamento do desenho escolhido pela escola para a sede da revista.
- 2ª etapa: Acontecerá na sede da revista, onde a Comissão Julgadora escolherá, dentre os desenhos enviados por cada escola, qual será o desenho da capa da revista.

O resultado desta modalidade, será divulgado no dia 25/09/02 (quarta-feira), via escaninho da escola.

O autor(a) do desenho escolhido receberá certificado, tendo o seu nome divulgado na revista. Os demais desenhos estarão à disposição de seus autores, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, a contar pela data de publicação do resultado deste concurso (25/09/02)

DISPOSIÇÃO GERAL :

As decisões tomadas pela Comissão Julgadora no que diz respeito à escolha do nome e do desenho, são de caráter irrevogável.

Uberlândia, 19 de agosto de 2002.

Marta Fontoura Queiroz Cantuário
- Coordenadora da Revista -

José Eugênio Diniz Bastos
- Secretário Municipal de Educação-

Documento 3

REVISTA EDUCADORES EM AÇÃO

A revista Educadores em Ação nasceu de um projeto que vislumbrava a necessidade da criação de um periódico destinado aos educadores municipais, disponibilizando aos seus educadores um material de apoio, que servisse como contribuição ao seu trabalho, que incentivassem o educador municipal a se desenvolver no campo pesquisa e escrita de textos científicos e que também fosse um veículo que oportunizasse a troca de experiências.

Com base nestes princípios, foi elaborado um projeto, que se pautou na análise criteriosa de diversas revistas educacionais do país. Mediante esta análise, foi estabelecido um formato para a revista da educação municipal, obedecendo alguns critérios que garantissem a sua cientificidade.

Além disso, pesquisas no sítio da Biblioteca Nacional, no Escritório de Direitos Autorais e Agência do ISSN (International Standard Serial Number)¹⁹, para que a revista seguisse dentro das leis de nosso país.

Considerando o anseio da Secretaria Municipal de Educação de se ter uma revista científica dado as suas vantagens para a secretaria e também para os docentes, foi decidido que a revista seguiria os padrões científicos de publicação.

A revista Educadores em Ação funciona desde 2001, constituindo-se em uma publicação semestral da Secretaria Municipal de Educação / CEMEPE, contando com o apoio da Secretaria de Comunicação Social para a sua diagramação e com o jornalista responsável pela publicação. A revista é de caráter científico, como consta em seu registro junto à Biblioteca Nacional (ISSN 1809-2004), sendo constituída pelos seguintes espaços: História de Vida de Educadores, Artigos Científicos, Matéria de Capa, Relatos de Experiência, Saúde do Professor e Divulgações.

O trabalho com a revista consiste em: coleta de artigos e relatos para publicação, orientação aos professores na confecção de material a ser apresentado à revista, encaminhamento artigos e relatos a conselheiros editoriais e consultores ad-hoc para emissão

¹⁹ Número internacional normalizado para publicações seriadas, que funciona sob a jurisdição do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, do Ministério da Ciência e Tecnologia, que desde 1975 atua como Centro Nacional da rede internacional de publicações seriadas.

de parecer, seleção de imagens e fotos para a revista, atendimento aos educadores municipais prestando esclarecimentos a respeito de assuntos pertinentes à revista, escolha do entrevistado de cada edição, realização de entrevista, acompanhamento da correção e redação da matéria de capa, acompanhamento da paginação que é feita pela Comunicação Social, distribuição dos exemplares devidamente etiquetados.

Abaixo consta o projeto da revista, com suas justificativas, objetivos, etapas do projeto, características da revista, normas da revista, administração, cronograma, recursos, avaliação e orçamento.

1. Justificativa

A educação constitui-se num processo dinâmico, onde estudos, discussões e novas propostas avançam com o objetivo de contribuir com a melhoria da mesma. Nesse sentido, vale salientar que os novos debates educacionais e as constantes transformações sociais são fatores que têm exigido do educador a aquisição de novos conhecimentos e a modificação de posturas a fim de que possa atuar de maneira crítica e coerente com a realidade.

A aquisição de tais conhecimentos, que por sua vez resultam na mudança do pensar, do fazer e do proferir sobre a educação, é possível mediante a leitura e o estudo, disponibilizados por aqueles que ousaram pesquisar, estudar e socializar os saberes adquiridos.

Considerando a importância do estudo de temas atuais e relevantes na área educacional para que o educador desenvolva novas competências, aprimore seus saberes, e, por conseguinte, melhore a sua prática pedagógica, reconhecemos a necessidade em dar continuidade ao Projeto Revista do Educador Municipal, que resultou em duas edições da Revista Educadores em Ação. Tais edições foram suficientes para reafirmar que a revista constitui-se num importante veículo de comunicação e informação, que serviu como contribuição ao trabalho de muitos educadores, significando para outros a realização em poder publicar um artigo, socializando assim seus saberes com os seus colegas de profissão.

Vale salientar que nessa nova etapa do trabalho, a revista estará vinculada ao CEMEPE, o que propiciará condições de expor temas que estejam em consonância com os anseios do educador municipal, pois caminhará ao encontro das diretrizes estabelecidas nos

debates, estudos e propostas extraídos de diagnósticos²⁰ realizados por núcleos e projetos que compõem o referido Centro de Estudos.

Diante da dinâmica do processo educacional supracitado e com vistas à melhoria no atendimento aos anseios dos educadores municipais, a revista Educadores em Ação será reformulada²¹, sem com isto perder o seu foco, de oportunizar o conhecimento do debate educacional mediante material escrito, possibilitando a socialização de saberes historicamente acumulados para o educador da rede municipal de ensino de Uberlândia.

Acreditamos que este é um trabalho primordial para o processo de “vir a ser” dos educadores, pois enquanto seres inconclusos e inacabados, devem empenhar esforços na sua busca de “ser mais”, o que é possível mediante o estudo. Ao falar sobre isto Paulo Freire (1983) faz a seguinte analogia:

O cão e a árvore são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. (...) O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Partindo do reconhecimento que o homem é um ser inacabado, inconcluso, na busca de “ser mais” o mesmo deve primeiramente ir ao encontro dos mecanismos para esta busca, que são: a leitura, a pesquisa e o estudo, os quais devem estar fundamentados na ação e reflexão.

Vale salientar que, ao estudar, ao ler, ao pesquisar e ao buscar novos conhecimentos, a ação é melhorada e a reflexão torna-se mais crítica, possibilitando ao educador se posicionar como um trabalhador social, peça fundamental no processo de mudança. Sobre isto Paulo Freire afirma:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em

²⁰ As reuniões que o CEMEPE realiza com as diferentes áreas (professores da educação infantil/1ª a 4ª/ 5ª a 8ª em seus diferentes conteúdos, pedagogos, administradores, etc), são norteadas pelos próprios anseios de cada grupo e pelas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação, em consonância com o processo histórico de discussões, elaboração de proposta, início da construção do Projeto Político Pedagógico com os seus princípios delineados na Carta de Princípios e demais ações e propostas dos educadores estabelecidas nos últimos anos.

²¹ Tal reformulação diz respeito à criação de novas páginas, com a finalidade de manter o educador bem informado e de oportunizar a abordagem de uma maior diversidade de assuntos.

que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança de estrutura. Mas a mudança de percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.

Esta é a maior aspiração desse projeto: contribuir para a construção de um educador melhor, que na busca de “ser mais”, possa atuar e ao mesmo tempo refletir sobre a sua prática reconhecendo que embora inconcluso, possui a capacidade de contribuir com a transformação não apenas de si²², mas da realidade em que atua.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral:

- Disponibilizar uma revista científica aos educadores municipais, contendo artigos científicos e relatos de experiências produzidas pelos mesmos.

2.2. Objetivos Específicos:

- Manter o educador atualizado a respeito de temas atuais e relevantes na área educacional.
- Incentivar os profissionais da educação a escreverem artigos e a se desenvolverem no campo da pesquisa.
- Socializar saberes e experiências educacionais.
- Contribuir com a melhoria do ensino na rede municipal, mediante apresentação de temas voltados à formação de educadores críticos e cômicos dos debates educacionais na atualidade.
- Disponibilizar para os educadores municipais as discussões, eventos, agenda e diretrizes estabelecidas pela gestão para o desenvolvimento do trabalho, expressando inclusive a filosofia de trabalho adotada pela Secretaria Municipal de Educação.

²² Suas concepções, maneira de compreender e atuar na realidade.

3. Etapas do Projeto

- Apresentação do projeto ao Secretário Municipal de Educação, Assessores, diretoria do CEMEPE e demais funcionários.
- Elaboração de cartazes e memorandos às escolas convidando os educadores a escreverem artigos científicos e/ou relatarem suas experiências educacionais para possível publicação.
- Disponibilizar aos colaboradores as “Normas para o envio de colaborações”.
- Participar e promover reuniões com a finalidade de motivar os administradores escolares e funcionários do CEMEPE a divulgarem a revista, incentivarem e colaborarem mediante o envio de artigos.
- Escolha dos componentes do Conselho Editorial, mediante reunião com o Secretário Municipal de Educação e Assessores.
- Reunião com o Conselho Editorial, a fim de que seus membros tomem ciência do projeto e definam diretrizes para o desenvolvimento do trabalho.
- Recebimento de artigos, organizando-os para que sejam submetidos a parecer.
- Escolha dos Consultores ad-hoc.
- Visita às escolas que estejam desenvolvendo trabalhos que sejam interessantes para divulgação na revista. Se necessário, fotografar atividades.
- Encaminhamento dos artigos e relatos de experiências aos conselheiros editoriais e consultores ad-hoc para emissão de parecer.
- Atendimento aos colaboradores, apresentando-lhes o parecer do Conselho Editorial e prestando-lhes assessoria na reestruturação do texto se assim o desejarem.
- Escolher o entrevistado da edição, juntamente com o Conselho Editorial, Assessores, Secretário Municipal de Educação, Direção do CEMEPE e Coordenadora da revista.
- Elaborar perguntas a serem dirigidas ao entrevistado de cada edição.
- Realizar a entrevista.
- Transcrever as respostas do entrevistado.
- Participar de eventos, palestras e outros, para divulgação na revista.
- Seleção dos artigos a serem publicados, mediante apreciação do Conselho Editorial.
- Regulamentação da revista junto aos órgãos competentes.
- Diagramação e revisão da revista, com o apoio da Secretaria de Comunicação Social.

Documento 4

ATIVIDADES DA REVISTA EDUCADORES EM AÇÃO/2006

A revista Educadores em Ação (ISSN 1809-2004) consiste em uma publicação semestral da Secretaria Municipal de Educação/CEMEPE, com o apoio da Secretaria de Comunicação Social. A revista é de caráter científico, como consta em seu registro junto à Biblioteca Nacional, contendo os seguintes espaços: História de Vida de Educadores, Artigos Científicos, Matéria de Capa, Relatos de Experiência, Saúde do Professor e Divulgações.

Durante o ano de 2006 a revista coletou artigos e relatos para publicação, orientou professores na confecção de material a ser apresentado à revista, encaminhou artigos/relatos a conselheiros editoriais e consultores ad-hoc para emissão de parecer, devolveu parecer aos autores e esclareceu sobre possíveis correções, selecionou imagens para ilustrar a revista, acompanhou fotógrafos às escolas constantes nos relatos de cada edição e locais onde se encontravam entrevistados a fim de fotografá-los, atendeu a todos educadores municipais que solicitaram esclarecimentos a respeito de assuntos pertinentes à revista, escolheu junto ao conselho editorial o entrevistado de cada edição, realizou entrevista, transcreveu material, acompanhou a correção da revista, escreveu divulgações, redigiu a matéria de capa, acompanhou todo o processo de paginação da revista junto à Comunicação Social, distribuiu a 3ª e 4ª edição da revista. No mês de dezembro/2006, a revista Educadores em Ação terminará a entrega de seu 5º exemplar. Vale salientar que a 3ª edição teve uma tiragem de 3.000 exemplares sendo entregue no início deste ano, a 4ª edição (entregue em fins de junho/2006) foi de 3.800 exemplares, quantidade mantida na edição subsequente. Desse modo, até meados de dezembro de 2006, a revista terminará a entrega dos exemplares deste ano, totalizando 10.600 revistas entregues.

Documento 5



Av. Prof. José Inácio de Souza, 1958 – Bairro Brasil – Uberlândia/MG – CEP 38400-732 – Fones: (34) 3212-4363 / Fax 3211-6859.
E-mails: cemepe@uberlandia.mg.gov.br / cemepeeduca@hotmail.com

Uberlândia, 06 de dezembro de 2010.

Relatório das atividades da revista Educadores em Ação no ano de 2010.

A coordenação da revista Educadores em Ação, no decorrer do ano de 2010 desempenhou as seguintes atividades:

- Orientação e acompanhamento da distribuição da 11ª edição da revista;
- Coleta de artigos e relatos de experiência para publicação;
- Envio de artigos e relatos para emissão de parecer;
- Retorno aos autores dos textos sobre as observações dos pareceristas;
- Orientação dos autores na reescrita de seus textos;
- Seleção de imagens para a revista;
- Entrevista com Prof. João Roberto de Araújo;
- Transcrição da entrevista;
- Escrita do editorial e da página “Fique sabendo”;
- **Organização** dos artigos e relatos da 12ª e 13ª edições;
- Paginação da 12ª edição;
- Atualização dos arquivos da revista;
- Digitação de declarações para consultores ad-hoc e conselheiros editoriais;
- Elaboração e/ou correção de textos da revista de divulgação do CEMEPE/SME;
- Seleção de fotos, organizadas por setores ou projetos, para a revista de divulgação do CEMEPE;
- Contribuições com leituras e produções textuais do CEMEPE;
- Organização do processo de cadastramento da obra “Matemática em Ação” em nome da Prefeitura de Uberlândia, incluindo leitura de leis, preenchimento de formulários, elaboração de contrato de cessão de direitos patrimoniais, coleta de assinaturas, dentre outros;

- Organização do processo de cadastramento da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/ Prefeitura Municipal de Uberlândia como editor junto à Fundação Biblioteca Nacional;
- Aquisição de ISBN para a obra “Matemática em Ação”

A 12ª edição da revista Educadores em Ação, assim como a revista de divulgação do CEMEPE, foram totalmente organizadas quanto ao seu material escrito e de imagens desde o dia 09 do mês de abril de 2010, conforme consta no memorando interno n.314, encaminhado à Secretaria de Comunicação Social solicitando a sua paginação (ver documento anexo). No entanto, por razões internas desta secretaria, o material não foi paginado. Houve, desde este período, inúmeras tentativas e acertos de datas, que não se concretizaram. Assim, no mês de setembro, a servidora Déborah Borges, que também atua no CEMEPE, fez o trabalho de paginação como uma maneira de contribuir para a solução do problema. No primeiro dia do mês de outubro a revista já estava de posse da SECOM, necessitando apenas de alguns ajustes, no entanto, a revista só foi ajustada e aprovada no mês de dezembro, o que inviabilizou o processo de licitação. Quanto à 13ª edição da revista, também foi concluída em meados de julho, não tendo sido encaminhada para paginação pelo fato dos primeiros materiais não terem sido paginados.

Diante dos acontecimentos, sugiro:

- A impressão das duas revistas organizadas em 2010, como uma maneira de valorizar os esforços dos autores dos textos;
- Repensar uma estrutura que garanta a continuidade da revista, considerando que esta não poderá aguardar a disponibilidade do Setor de Publicidade/ SECOM, pois este abarca todo o trabalho de criação da Prefeitura, e, portanto, não pode garantir a paginação de duas revistas anuais nos prazos estabelecidos;
- Viabilizar uma revista científica no formato on-line;
- Produzir um jornal mensal de divulgação das ações do Ensino Fundamental;
- Editar livros, diretrizes curriculares e demais materiais que a SME/CEMEPE julgarem pertinentes, pois, a Secretaria Municipal de Educação encontra-se devidamente cadastrada como Editora na Biblioteca Nacional, como poderá ser conferido nos documentos e no site www.bn.br.

A aprovação das sugestões acima requererá os serviços de um servidor para postar textos na internet e paginar o jornal, a revista e demais livros. Dessa forma, será possível garantir as publicações em dia e dar prosseguimento aos trabalhos com a Central de Editoração, obedecendo para tanto a disponibilidade de verbas da SME.

Diante do exposto, me coloco à disposição, ciente do meu dever perante qualquer providência que se julgar necessária.

Atenciosamente,

Marta Fontoura Queiroz Cantuário
Núcleo de Leitura e Mídia/ CEMEPE

ANEXO 4

Histórico da revista Educadores em Ação

Breve histórico de criação até os dias de hoje.

A idéia de se construir uma revista para o educador municipal, partiu das pedagogas Lúcia Helena Correa Gama e Marta Fontoura Queiroz Cantuário. Em virtude de estar prestes a se aposentar, Lúcia Gama não participou da feitura do projeto, no entanto, contribuiu com sugestões. O projeto revista do Educador Municipal foi apresentado à Secretaria de Educação no final de 2001, para ser implementado em 2002.

Conforme previsto, em 2002 iniciou efetivamente o trabalho com a revista. Considerando que Marta Fontoura Queiroz Cantuário era autora do projeto, foi convidada a colocar em prática as ações propostas pelo mesmo. Os trabalhos começaram mediante pesquisa minuciosa em várias revistas de educação do país, objetivando detectar seu conteúdo e forma de abordagem. Além disso, Marta Fontoura visitou algumas revistas da Universidade Federal de Uberlândia, a fim de conhecer a sistemática de trabalho das mesmas. Desse modo, o projeto inicial passou por adaptações, incluindo normas de funcionamento do Conselho Editorial, normas para o envio de publicações e normas de funcionamento da revista. A assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação escolheu os componentes do Conselho Editorial, utilizando como critérios: titulação mínima em mestrado, ser composto em 60% por servidores municipais da educação e 40% professores de outras instituições - critérios constantes no projeto da revista.

Ao reunir, o Conselho Editorial definiu formulários para emissão de parecer, abordagem da revista, prazos para leitura dos artigos ou relatos, composição da revista, dentre outras decisões pertinentes e necessárias ao bom andamento dos trabalhos.

Nesse início foram promovidos dois concursos: um para escolha do nome da revista e outro para escolha de desenho para a capa.

Os trabalhos seguiram, com algumas reuniões, orientações aos autores, esclarecimento da proposta nas escolas e paginação da revista.

Com os trabalhos finalizados, a Secretaria de Educação disse não ter verbas para a impressão do material. Assim, Marta Fontoura Queiroz Cantuário solicitou ajuda de

empresários e do Instituto Algar e, com o patrocínio destes, imprimiu duas edições da revista, uma em 2002 e outra em 2004. Vale salientar que no ano de 2003, foi feita uma edição em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia voltada para a Alfabetização. Esta edição não recebeu o nome Educadores em Ação, configurando apenas como uma edição isolada, resultante da parceria supracitada.

No segundo semestre de 2005, Marta Fontoura Queiroz Cantuário, foi convidada por Tania Maria de Souza Toledo, até então assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para retomar o trabalho com a revista. Assim, neste ano, compôs novo Conselho Editorial, fez as devidas adaptações ao projeto inicial, requereu junto à Agência Nacional do ISSN/Biblioteca Nacional o número de ISSN da revista (1809-2004), cadastrada como edição científica na área da educação, com periodicidade semestral. O lay-out da revista foi recriado por Atacisio Leite, da SECOM, pois a edição deixou de ser em preto e branco passando a ser colorida.

De lá para cá, a periodicidade tem sido mantida, conforme planejado para o período de 2005 a 2008.

- **2005:** ano 3, nº 3, julho a dezembro de 2005
- **2006:** ano 4, nº 4, janeiro a junho de 2006 e ano 4, nº5, julho a dezembro de 2006
- **2007:** ano 5, nº 6, janeiro a junho de 2007 e ano 5, nº7 julho a dezembro de 2007
- **2008:** ano 6, nº 8, janeiro a junho de 2008 e ano 6, nº9, julho a dezembro de 2008
- **2009:** ano 7, nº 10, janeiro a junho de 2009 e ano 7, nº11, julho a dezembro de 2009

Estrutura da revista

A revista é composta por:

- Editorial
- História de vida de Educadores: que contém um texto sobre um educador de relevância municipal, estadual ou federal e uma entrevista com este educador.
- Artigos científicos
- Matéria de capa
- Relatos de Experiências
- Matéria médica, intitulada Saúde do Professor
- Divulgações

A revista já publicou 9 edições e publicará mais duas neste ano de 2009, com uma tiragem de 4.400 exemplares em cada.

Como explicitado no item anterior, a revista é de cunho científico, com ISSN 1809-2004, número atribuído pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, do Ministério da Ciência e Tecnologia do Governo Federal.

Corpo Editorial

O Conselho Editorial e os Conselheiros ad-hoc da revista, são escolhidos em reunião entre coordenação da revista e assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Os integrantes são educadores municipais e professores universitários, com experiência na área educacional.

Os Conselheiros Editoriais emitem parecer sobre os artigos e participam de reuniões para definição do conteúdo da revista.

Metodologia de trabalho adotado pela equipe de apoio do CEMEPE

Atualmente trabalham na revista, a coordenadora, o conselho editorial, um revisor de português e um paginador. A revista está subordinada a direção do CEMEPE e a Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

A coordenadora da revista recebe as colaborações dos autores que assinam documento, encaminha os textos para o conselho editorial, dá aos autores a devolutiva dos pareceres, orienta na reformulação dos textos, confere junto aos pareceristas se as alterações foram realizadas a contento, encaminha os textos para revisão, acompanha a paginação da revista, acompanha o fotógrafo e diretor de arte da Secretaria de Comunicação Social nas sessões de fotos, organiza o processo de assinatura gratuita da revista, digita assinaturas, organiza listas de entrega da revista, acompanha o material na gráfica, confere fotolito, etiqueta as revista, embala revistas por escolas, entrega os exemplares em reunião de diretores, redige: o editorial, o texto de abertura da página história de vida de educadores

Os textos aprovados para publicação são revistos pelos autores, de acordo com os pareceres e sugestões dos conselheiros e depois enviados para um professor de língua portuguesa da rede municipal, escolhido para fazer a correção dos trabalhos. Há também a colaboração da ilustradora, que fornece gratuitamente desenhos inéditos e de sua autoria para a revista. Algumas fotos são fornecidas pelos autores dos relatos e outras são fotografias tiradas pela Secretaria de Comunicação Social, especialmente as que compõem a matéria de capa e as entrevistas da edição.

APÊNDICE 1

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**A revista Educadores em Ação e os percursos de autoria e leitura dos professores da Educação Básica**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Marta Fontoura Queiroz Cantuário e Daniela Franco Carvalho Jacobucci, ambas da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender as práticas de escrita do professor que é autor de textos da revista “Educadores em Ação” e também as práticas de leitura dos leitores deste periódico, neste sentido nos dedicaremos a investigar como o docente percebe as possíveis contribuições de sua formação inicial na construção da autoria e dos hábitos de leitura, bem como suas percepções sobre estes fatores em sua trajetória. Além disso, faremos um estudo sobre o periódico em questão, buscando entender aspectos históricos, estrutura e forma de abordagem.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Marta Fontoura Queiroz Cantuário, tão logo você tenha se manifestado favorável à participação na pesquisa. O local para esta obtenção deste termo será a instituição escolar em que você atua.

Na sua participação, você responderá a questões de um roteiro semi-estruturado. Suas respostas serão gravadas, transcritas e analisadas. Após as transcrições, as mesmas serão desgravadas e os arquivos destruídos.

Em nenhum momento você será citado na publicação dos resultados, mantendo-se, portanto, no anonimato. Além disto, você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos podem ser a exposição dos resultados, porém, todos os cuidados serão tomados para que os nomes dos participantes desta pesquisa não sejam identificados. Os benefícios da pesquisa são o de resgatar a história de um periódico que ainda não foi pesquisado e de contribuir para um maior aprofundamento sobre o debate a respeito da autoria e leitura, fatores primordiais para o trabalho docente.

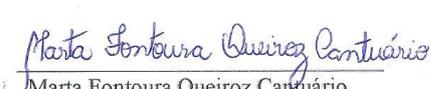
Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com as pesquisadoras *Marta Fontoura Queiroz Cantuário* e *Daniela Franco Carvalho Jacobucci*, no seguinte endereço:

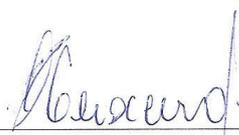
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394391, ou CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394531

Uberlândia, 16 de agosto de 2010.


Marta Fontoura Queiroz Cantuário


Daniela Franco Carvalho Jacobucci

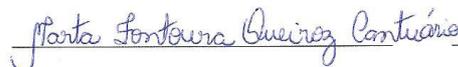
Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

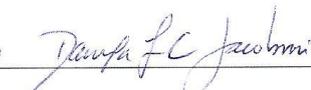

Participante da pesquisa

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Marta Fontoura Queiroz Cantuário e Daniela Franco Carvalho Jacobucci, no seguinte endereço:

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394391, ou CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394531

Uberlândia, 18 de agosto de 2011.


Marta Fontoura Queiroz Cantuário


Daniela Franco Carvalho Jacobucci

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

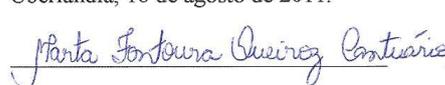


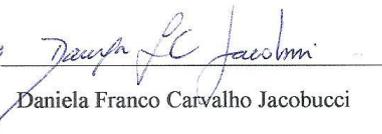
Participante da pesquisa

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Marta Fontoura Queiroz Cantuário e Daniela Franco Carvalho Jacobucci, no seguinte endereço:

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394391, ou CEP/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394531

Uberlândia, 18 de agosto de 2011.


Marta Fontoura Queiroz Cantuário


Daniela Franco Carvalho Jacobucci

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa

APÊNDICE 2

Autorização do Comitê de Ética



Universidade Federal de Uberlândia
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco A - sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG -
 CEP 38408-144 - FONE/FAX (34) 3239-4131

ANÁLISE FINAL Nº. 713/11 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU
 246/11

Projeto Pesquisa: "A revista educadores em Ação e os percursos de autoria e leitura dos professores de Educação Básica".

Pesquisador Responsável: Marta Fontoura Queiroz Cantuário

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.
 O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data de Entrega de Relatório Final: **dezembro de 2011.**

SITUAÇÃO: PROTOCOLO APROVADO

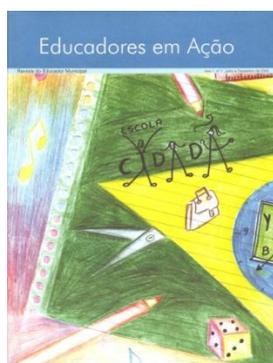
OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 04 de novembro de 2011.

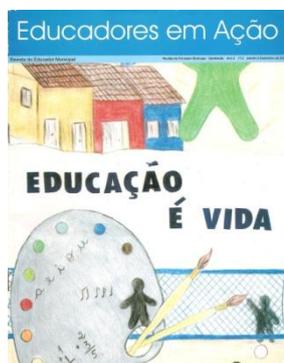
Profa. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
 Coordenadora do CEP/UFU

APÊNDICE 3

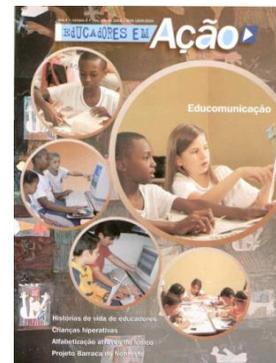
Imagens da revista Educadores em Ação



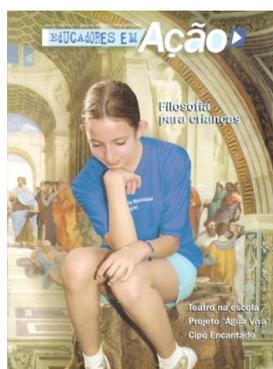
b)



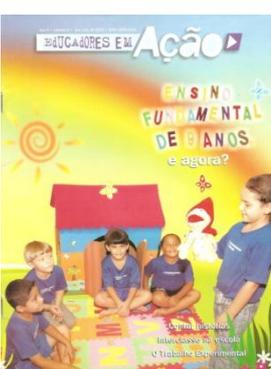
c)



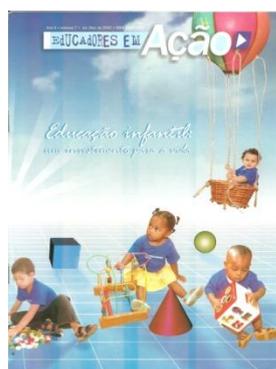
d)



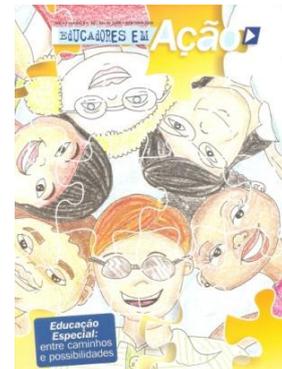
e)



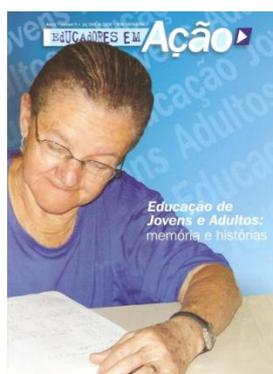
f)



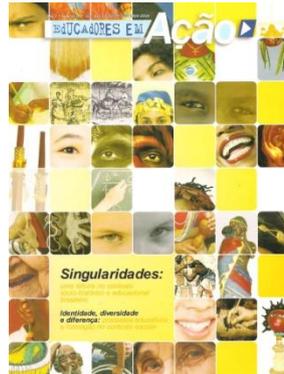
g)



h)



i)



j)



k)

Edições da Revista Educadores em Ação: a) 1ª edição; b) 2ª edição; c) 3ª edição; d) 4ª edição; e) 5ª edição; f) 6ª edição; g) 7ª edição; h) 8ª edição; i) 9ª edição; j) 10ª edição; k) 11ª edição.