



Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEILA CLEURI PRYJMA

LEITURA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE UMA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO

ORIENTADORA: PROF^a DRA. ELSA MARIA M. PESSOA PULLIN

Londrina, PR
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P973L Pryjma, Leila Cleuri.

Leitura : representações sociais de professores de
uma rede municipal de ensino / Leila Cleuri Pryjma.
– Londrina, 2011.
146 f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Leitura (Ensino de primeiro grau) – Teses. 2. Leitura – Estudo
e ensino – Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. 4. Representações
sociais – Teses. 5. Leitura – Aspectos sociais – Teses. I. Pullin,

LEILA CLEURI PRYJMA

LEITURA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE UMA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito para a obtenção do
título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dra. Elsa Maria Mendes
Pessoa Pullin

Londrina, PR
2011

LEILA CLEURI PRYJMA

LEITURA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE UMA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Profº Dr. Alberto Albuquerque Gomes
UNESP – Presidente Prudente - SP

Profª Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti
UEL – Londrina – PR

Profª Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
Orientadora – UEL – Londrina - PR

Londrina, _____ de _____ de 2011

DEDICATÓRIA

**À professora Elsa Maria Mendes Pullin pela incansável dedicação e em
admiração à sua sabedoria, com a qual tive o prazer de compartilhar.**

AGRADECIMENTO

Ao fechar mais um ciclo de minha vida, não posso deixar de agradecer e muito a algumas pessoas que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço a Deus, por me dar força quando o cansaço e a tristeza me dominavam e por não ter me desamparado durante todos estes anos de construção pessoal.

Agradeço aos meus pais, Jaroslau e Maria, ao meu pai, que imigrante, lutou bravamente para formar os filhos, sei que esta conquista não é só minha, mas dele também. À minha mãe, que tantas vezes sonhou juntamente comigo para a realização deste mestrado e infelizmente não viveu para acompanhar a minha jornada, mas sei que onde quer que ela esteja, estará sorrindo, abençoando-me e compartilhando o término de mais um ciclo na vida de sua caçulinha.

Agradeço ao meu filho, Gabriel Felipe, mola propulsora para que eu seja sempre o exemplo e possa lutar por um futuro melhor a ele e a todos nós. Sou eternamente grata pela compreensão de minhas ausências.

Agradeço ao meu marido, Valmir, que com muita excelência assumiu funções que me eram próprias, para que eu pudesse dar continuidade à elaboração deste trabalho.

Agradeço a todos meus companheiros de trabalho na Secretaria de Desenvolvimento Humano de Apucarana, que me compreenderam e ajudaram.

Agradeço ao Profº Me. Cláudio Silva, Secretário de Desenvolvimento Humano, da cidade de Apucarana, por me ter aberto as portas das escolas e por tantas vezes ter me orientado com sua imensa sabedoria.

Agradeço a todas as educadoras da rede municipal de ensino de Apucarana que me acolheram nesta empreitada e enquanto participantes da pesquisa, disponibilizaram seu tempo e conhecimento.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, que, dotada de uma sabedoria ímpar, aceitou lapidar uma pedra bruta incansavelmente, auxiliando-me durante toda a minha jornada. Sei que sozinha, não seria capaz. Hoje, a Prof^a Dra. Elsa é, carinhosamente, meu exemplo de pessoa e para a qual tenho um amor dedicado à mãe.

Agradeço ao Prof^o Dr. Alberto Albuquerque Gomes, à Prof^a Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti, à Prof^a Dra. Laêda Bezerra Machado e à Prof^a Dra. Sueli Édi Ruffini que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino**. 2010. p. 146 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR

RESUMO

A escola é um lugar privilegiado para a formação de leitores e como os professores concebem a leitura regula suas práticas docentes e repercute nessa formação. Essa perspectiva da leitura como uma prática cultural encaminhou-nos para a opção de realizar um estudo, com uma abordagem de natureza qualitativa, tendo por referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais e no âmbito desta a Teoria do Núcleo Central, a qual admite por pressuposto que qualquer representação social é relacionada ao sistema de valores, de noções e práticas partilhadas por um grupo as quais orientam as interações do indivíduo com o seu meio social e material, afetando e sendo influenciadas pela comunicação e pelos modos de agir individuais e coletivos. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar as representações sociais de “leitura” e as concepções do ato de “ler” de professores de uma rede municipal de ensino. Para Jean-Claude Abric, proponente da Teoria do Núcleo Central, a análise das representações sociais exige que sejam conhecidos seus três componentes: conteúdo, estrutura interna e núcleo central. Segundo Ezequiel Theodoro da Silva, as concepções reducionistas acerca da leitura por parte de professores constituem-se em um dos principais fatores responsáveis pela situação precária das práticas da leitura no Brasil. Para conhecer tanto umas como outras realizamos um estudo empírico junto a 445 professores de uma rede municipal de ensino. Para a coleta de informações foram utilizados: um teste de Associação Livre de Palavras e, para sua análise, o quadro de quatro casas com o auxílio do EVOC e um questionário para avaliar concepções reducionistas ou não acerca da leitura. Em face da diversidade de formação e de anos de experiência foram constituídos seis grupos e destacados os dados recolhidos, tanto para as evocações quanto para as concepções de leitura que foram analisadas por estatística descritiva. Como resultados, podemos destacar que o sentido primeiro de leitura, compartilhado pelos participantes deste estudo, constatado pelos dados dos dois instrumentos, configura essa ação/processo como instrumental. Para eles, a leitura serve como instrumento essencial para a obtenção de conhecimento e de informação, e viabiliza que esses sejam aprendidos. Assim, quem lê adquire cultura, sabedoria e pode compreender os distintos textos que tecem seu mundo. O conjunto dos resultados permite formular a hipótese de que a leitura para esse grupo de professores participantes seja uma prática importante para a apropriação de conhecimentos, basicamente do campo cognitivo. Análises da dupla submissão lógica (cognitiva e social), responsável por esse sentido são apresentadas, bem como destacados alguns dos limites da análise prototípica para a caracterização da estrutura das representações sociais. Os limites deste trabalho e sugestões para outros são assinalados.

Palavras-Chave: Leitura; Representações Sociais; Análise Prototípica; Concepções; Ensino Fundamental

PRYJMA, Leila Cleuri. **Reading: social representation of teachers from a municipal school. 2010. p. 146 Thesis (MA in Education) – State University Londrina, Londrina, PR**

ABSTRACT

The school is a privileged place for the formation of readers and how teachers think of reading regulates and affects their teaching practices in teacher education. This perspective of reading as a cultural practice referred us to the option of performing a study with a qualitative approach, with the theoretical and methodological framework of Social Representation Theory and the scope of this theory of the Central Core, which admits for granted that any representation is related to the social system of values, notions and practices shared by a group which guide the individual's interactions with their social and material, affecting and being influenced by the modes of communication and individual and collective action. The purpose of this study was to analyze the social representations of "reading" and conceptions of the act of "reading" a network of teachers of municipal schools. For Jean-Claude Abric, proponent of the Central Nucleus Theory, the analysis of social representations requires that the three known components: content, internal structure and core. According to Ezequiel Theodoro da Silva, the reductionist views about reading by teachers constitute one of the main factors responsible for the plight of the reading practices in Brazil. To learn as much as each other carry out an empirical study along with 445 teachers from a municipal school. For the collection of information were used: a test of Free Word Association, and to his analysis, the framework of four houses with the help of the EVOC and a questionnaire to assess whether or not reductionist conceptions about the reading. Given the diversity of training and years of experience six groups were formed and assigned the data collected for both invocations and to the conceptions of reading that were analyzed by descriptive statistics. As a result, we note that the first meaning of reading shared by the participants in this study, verified by data from two instruments, sets this action / process as instrumental. For them, reading serves as an essential tool for obtaining knowledge and information, and realizes that these are learned. So, anyone reading acquires culture, wisdom, and can understand the different texts that weave their world. The overall results allow hypothesizing that reading teachers for this group of participants is an important practice for the appropriation of knowledge, primarily the cognitive field. Analysis of double submission logic (cognitive and social), responsible for this effect are presented, as well as highlight some of the limits of prototypical analysis to characterize the structure of social representations. The limits of this work and suggestions for others are marked.

Keywords: Reading, Social Representations; Central Core; Conceptions of reading; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Total de alunos por escola e série	60
.....	
Figura 2 – Total de turmas por escola e série.....	61
.....	
Figura 3 – Porcentagem dos participantes por formação acadêmica	69
Figura 4 - Matriz do EVOC: distribuição por quadrante das palavras evocadas.....	75
Figura 5 - Principais aspectos que os participantes relacionam à leitura (N=445)...	80
Figura 6 - Principais aspectos que os participantes do G1 relacionam à leitura (n=77)	88
.....	
Figura 7 - Principais aspectos que os participantes do G2 relacionam à leitura (n=145).....	94
Figura 8 - Principais aspectos que os participantes relacionam à leitura (n=169) .	100
Figura 9 - Visão reducionista do ato de ler: graus de concordância (N=445)	112
Figura 10- Visão interacionista do ato de ler: graus de concordância (N=445).....	113
Figura 11- Visão interacionista e reducionista do ato de ler: graus de concordância (N=445)	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funções das Representações Sociais	35
.....	
Quadro 2 – Caracterização geral do núcleo central e periférico das representações sociais	37
.....	
Quadro 3 – Síntese das principais funções do Núcleo Central	37
.....	
Quadro 4 – Funções dos elementos periféricos de uma representação social	38
.....	
Quadro 5 – Sistemas que integram uma representação social	39
.....	
Quadro 6 – Concepções reducionistas do ato de ler	51
Quadro 7 – Concepções interacionistas do ato de ler	52
Quadro 8 - OME - Distribuição dos vocábulos ao indutor “Leitura é...” (N=445)	77
Quadro 9 - OMI - Distribuição dos vocábulos ao indutor “Leitura é...” (N=445)	81
Quadro 10 – Distribuição do universo vocabular do G1 (n=77)	85
Quadro 11 – Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G1; n=77)	86
.....	
Quadro 12 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G1PNS; n=54)	90
Quadro 13 Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G1OLic; n=23)	91
Quadro 14 – Distribuição do universo vocabular do G2 (n=145)	92
Quadro 15 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G2; n=145)	93
.....	
Quadro 16 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G2PNS; n=76)	95

Quadro 17 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G2OLic; n=69).....	96
Quadro 18 – Distribuição do universo vocabular do G3 (n=169)	98
Quadro 19 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G3, n=169)	99
Quadro 20 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G3PNS, n=77).....	101
Quadro 21 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G3OLic, n=92).....	103
.....	
Quadro 22- Síntese das Análises Prototípicas por Grupo	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Período do início da atividade profissional dos participantes	68
Tabela 2 – Distribuição dos participantes por tempo de serviço	70
Tabela 3 - Posições ocupadas pelas palavras comuns na OME e OMI (N=445) ...	81
Tabela 4 - Comparação da posição ocupada pela evocação em relação à 2ª periferia (N=445) na OME e na OMI	83
Tabela 5 - Comparação da posição ocupada pela evocação em relação à 1ª periferia (N=445) na OME e na OMI	83
Tabela 6 - Médias, desvios padrão e índices de consistência interna dos itens do questionário “O ato de ler”	106
Tabela 7 - Frequência de respostas por item do Questionário (N=445)	109
Tabela 8 - Graus de concordância aos enunciados (N=445)	111
Tabela 9 - Graus de concordância aos enunciados do G1PNS, G2PNS e G3PNS	116
Tabela 10 - Graus de concordância aos enunciados do G1OLic, G2 OLic e G3OLic	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TRS	Teoria das Representações Sociais
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
RSs	Representações Sociais
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPEP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Psicologia
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
CIRPS	Centro Internacional de Pesquisa em Representação e Psicologia Social
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
EVOC	Programmes Permettant L’analyse Des Evocations
MF	Média das frequências dos termos evocados
MOME	Média das ordens médias de evocações
OME	Ordem natural das evocações atribuída pelos participantes
OMI	Ordem média atribuída pelos participantes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	20
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	26
1.1.1 Teoria do Núcleo Central e Periférico	34
1.2 LEITURA.....	43
.....	
1.3 OBJETIVOS.....	54
1.4 QUESTÕES INVESTIGATIVAS.....	54
2 MÉTODO	56
2.1 CENÁRIO DA PESQUISA	59
2.2 PARTICIPANTES	61
2.3 FONTES DE INFORMAÇÃO	62
2.3.1 Questionário para a identificação dos participantes.....	62
2.3.2 Teste de Associação Livre de Palavras	62
2.3.3 Questionário: Concepções sobre o Ato de Ler	63
2.4 PROCEDIMENTO.....	64
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	68
3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LEITURA ENTRE OS PARTICIPANTES ..72	
3.2.1 Ponderações Iniciais: aspectos procedimentais e teóricos.....	73
3.2.2 Análise dos Elementos do Núcleo Central e Sistema Periférico	76
.....	
.....	

3.2.3 Análise do Questionário de Concepções de Leitura	106
3.3 TECENDO REFLEXÕES	117
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	137
APÊNDICE A - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
APÊNDICE B - Identificação dos Participantes.....	139
APÊNDICE C - Teste de Associação Livre de Palavras	140
APÊNDICE D - Questionário: Concepções sobre o Ato de Ler	141
APÊNDICE E - Trato das Palavras para o EVOC.....	142
APÊNDICE F - Codificação dos Dados dos Participantes para as Planilhas.....	143

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação, resultado de um trabalho árduo de pesquisa, não se iniciou agora. Sua gênese ocorreu há anos, assim que comecei minha carreira como professora. Muitos dos questionamentos feitos ao longo dessa jornada culminaram no campo teórico-metodológico aqui retratado. Para que o leitor entenda a origem dessa inquietação, faz-se necessário traçar, de forma sucinta, a minha trajetória profissional e acadêmica na área educacional.

Fui levada ao magistério pela paixão de ler e de ensinar. Naquele tempo, acreditava que somente isso me valia. Iniciei minha carreira profissional quando ainda estava no primeiro ano do magistério, adentrei em uma sala de alfabetização, em um Centro Educacional Infantil, sem ao menos saber o que era alfabetização, passei pelo Ensino Fundamental I, pelo Ensino Fundamental II, pelo Ensino Médio, pela graduação. Em todos os níveis escolares, minha grande preocupação era a leitura e, leigamente, reconheço, sempre questioneei as concepções de leitura adotadas por mim e por meus colegas de profissão, e essa percepção encontrou eco quando iniciei um trabalho muito especial de palestras e participação na formação continuada de docentes. Esses acréscimos profissionais, além de ampliarem meu conhecimento sobre o conceito de leitura, levaram-me a questionar a própria atividade docente e sua implicação nas contribuições do sujeito.

Decidi, então, estudar tais fatos. Ao me tornar um sujeito aprendente, aluna do mestrado, o objeto de estudo começou a tomar forma logo nas primeiras orientações, todas as indagações formadas ao longo dos anos foram se adensando. Além disso, a relevância social e acadêmica dessa prática social, isto é, da leitura, tem sido demonstrada pela vasta produção anterior (FREIRE, 2003; CHARTIER, 1999; ORLANDI, 1998; FERREIRA, 2004).

Na disciplina Linguagem e Educação, quando li as reflexões de Pullin (2008) acerca de leitura, consegui dimensioná-la como uma prática individual, porém socioculturalmente situada, o que tem instigado distintos campos de conhecimento científicos a estudá-la, além dos ligados à Educação e à Psicologia, como os da

História, da Sociologia, da Antropologia, da Biblioteconomia, das Linguísticas/Letras, da Comunicação e Artes. Por exemplo, nesse texto, identifiquei que sociólogos como Chartier (1999, p. 16) postulam que a leitura: “[...] não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”. Que filósofos, como Larrosa (2002, p. 133) o fez, destacam a leitura como “[...] algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”. Que linguistas, como Ferreira (1998, p. 208), concordam com esta autora que a leitura é “[...] um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas”. Que educadores, como Ferreira (2004) quando caracterizou o estado da arte delineado por produções acadêmicas, especificamente pelas dissertações e teses realizadas, no Brasil, por pesquisadores de distintos campos acadêmicos, apresentam que o conhecimento acerca de leitura no Brasil, apesar de consolidado, “[...] não pode ser entendido como um debate concluído e esgotado” (FERREIRA, 2004, p. 21).

Os resultados da pesquisa aqui apresentada não se esgotam por si só, colocam-se como subsídios para a discussão da leitura e adentrar o campo das representações sociais enquanto objeto de pesquisa.

INTRODUÇÃO

Os modos como cada indivíduo constitui sua realidade afetam seu agir. Quando responsável pela formação de outros, as concepções que foi adquirindo ao longo de sua vida, orientam as atividades, formais ou informais, que realiza, por exemplo, na escola ou fora dela.

Com esses pressupostos, neste trabalho ousamos, por sermos educadora, adentrar em um campo teórico-metodológico novo para nós, o da Teoria das Representações Sociais. Isso porque a proposição e as decorrências dessa teoria para a compreensão de fenômenos sociais, como os das práticas educativas escolares, têm demonstrado ser eficientes para explicar a origem, desenvolvimento e mudança dos modos de pensar, sentir e valorizar objetos que circulam na realidade individual e de grupos específicos. Essa opção demonstra, em parte, nossa posição como profissional, isto é, como educadora: nosso cotidiano deve ser marcado pelo medo e pela ousadia, como nos ensinaram Freire e Shor (2005).

Quando alguém decide realizar uma investigação no campo das representações sociais, o objeto que pretende pesquisar constitui-se em um fenômeno que despertou sua atenção. Porém, como adverte Sá (1998, p. 21), esse objeto deve responder, primordialmente, a um “interesse intrínseco ou de sua relevância social ou acadêmica”.

Apesar de caber ao pesquisador decidir qual o fenômeno que quer investigar no campo das representações sociais, não significa que o objeto de pesquisa fique automaticamente estabelecido, porque, como explica Sá (1998, p. 21): “A passagem da apreensão intuitiva da existência de um fenômeno para a prática de sua investigação envolve uma transformação, que estamos chamando aqui de construção do objeto de pesquisa” (Grifo do autor). Como indicam Moliner, Rateau e Cohen-Scali (2002), para que um fenômeno possa ser considerado um objeto de representação social, não é sua natureza, mas, sobretudo, seu status social que deve ser levado em conta.

O estabelecimento da leitura como objeto de pesquisa no campo das representações sociais atende a esses critérios. A leitura é uma produção cultural, por conseguinte situada sócio e historicamente, realizada pela maioria da população em sociedades letradas. O mesmo pode ser dito acerca das representações sociais, uma vez que estas são, no dizer de Bauer (2008, p. 229), “a produção cultural de uma comunidade”.

Uma vez indicada a pertinência do fenômeno investigado, precisamos informar os indivíduos que selecionamos para estudar esse fenômeno. Como dito, a leitura é uma atividade situada e determinada pelas práticas sociais de um determinado grupo, portanto, as representações sociais desse fenômeno expressam as relações que um dado grupo estabelece com esse objeto quando os indivíduos “[...] se comunicam entre si (direta ou indiretamente) a propósito desse objeto de representação” (MOLINER; RATEAU, COHEN-SCALI, 2002, p. 31). Este trabalho tem por objetivo identificar as representações sociais de leitura compartilhadas entre professores das séries iniciais da Educação Básica, de uma rede municipal de ensino, que atuam em uma cidade de médio porte localizada no norte do Estado do Paraná.

A importância da leitura foi destacada por um dos maiores educadores brasileiros, Paulo Freire, quando afirmou: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1981/1998, p. 20). Por sua vez, Sainsbury e Schange (2004, p. 375) defendem que “mais do que qualquer outro conteúdo escolar, as atitudes acerca da leitura têm uma importância central para a aquisição das habilidades de leitura” e, somando-se a esta posição, Ezequiel Theodoro da Silva (1999, p. 11) afirma que:

Parece não haver muita dúvida sobre a seguinte afirmação: a maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida. (grifo nosso)

Entendemos que investigações dessa natureza possibilitam um novo modo de olhar para a organização e a ampliação de conhecimentos, especialmente no campo

da Educação, quanto ao que fundamenta o ensino da leitura e as suas práticas nos anos iniciais da sua escolarização. Atualmente, a leitura se constitui em um assunto frequente e intensamente tratado pelos meios de comunicação de massa, pelas produções acadêmicas e pelos discursos oficiais reguladores da oferta da educação (diretrizes ou parâmetros curriculares e demais documentos emitidos pelas distintas esferas governamentais). O fato é que há muito para ser feito de modo que sejam produzidos os subsídios necessários para a proposição de políticas públicas de fomento à leitura e à formação continuada de docentes por exemplo.

Dessa forma, para criar um elo entre leitura e representações, faz-se necessário levar em consideração que o campo dos estudos fundamentado na Teoria das Representações Sociais¹ está em ascensão no Brasil. O levantamento das produções inseridas no SciELO brasileiro, realizado dia 07/10/2010, no qual foi usado para chamada “Representações Sociais”, demonstra que apenas 382 produções estão disponíveis, dispersas em periódicos da área de ciências da saúde (207), de ciências sociais aplicadas (09), de ciências humanas (162), ciência multidisciplinar (01), ciência da informação (02) e de ciências exatas e da terra (01). Já com o descritor “Representação Social”, realizado no mesmo dia, demonstra que o referido *site* possui 111 produções: na área de ciências da saúde (62) e ciências humanas (49). Portanto, a Teoria das Representações Sociais (TRS) atravessa os campos das ciências humanas e da saúde, não sendo patrimônio de uma área em particular. Embora originalmente oriunda do campo da Sociologia, especificamente de Émile Durkheim², é na Psicologia Social que a representação social ganha sua teorização,

¹ Mesquita e Almeida (2009) apresentam, além de um mapeamento conceitual atualizado acerca das representações sociais, as aproximações e diferenças entre os conceitos estudados e a linha de pensamento de Serge Moscovici, registrada em seu terceiro livro, *Representações sociais: investigação em Psicologia Social*, traduzido em 2004..

² Fundador da sociologia, Émile Durkheim combinou a pesquisa empírica com a teoria sociológica. Sua contribuição tornou-se ponto de partida do estudo de fenômenos sociológicos como a natureza das relações de trabalho, os aspectos sociais do suicídio e as religiões primitivas. Nasceu em Épinal, Vosges, em 15 de abril de 1858. Frequentou a École Normale Supérieure em Paris e interessou-se por filosofia. Em 1887, assumiu, em Bordéus, a primeira cadeira de sociologia instituída na França. Em 1896, fundou o periódico *L'Année Sociologique* e, em 1902, passou a lecionar sociologia e educação na Sorbonne. Inicialmente, é Durkheim (1898), que remete para o conceito de “representações coletivas”, que, para ele, são como os conceitos, resumo de categorias que são produzidos e que, coletivamente, formam a bagagem cultural de uma sociedade. Uma vez que estes são construídos e performances individuais que não são mais do que a forma ou expressão dessas

proposta por Serge Moscovici, em 1961, e aprofundada, entre outros, por Denise Jodelet, Claude Flament, Willem Doise, Robert Farr e Jean-Claude Abric, conforme reconheceu Moscovici em sua palestra, em 1993, na Primeira Conferência Internacional de Representações Sociais que ocorreu em Ravello, na Itália (*apud* PULLIN, 2010). A premissa comum daqueles que, teórica e metodologicamente, trabalham com a Teoria das Representações Sociais é que existem formas diferentes, porém culturais, de interpretar, conhecer e produzir a realidade, as quais afetam a comunicação e os modos de sentir e agir individuais e coletivos.

No campo da Educação, a pesquisa acerca de representações sociais tem aumentado e se diversificado quanto aos fenômenos que tomam como objeto de estudo. Pesquisadores e teóricos, como Pedra (1980), Alves-Mazzotti (2000), Dauster (2000), Dotta (2006), Gomes (2009), Sá e Arruda (2000), Costa e Almeida (2000), Madeira (2000), Machado e Aguiar (2006) Machado (2009); Menin *et al.* (2009), entre tantos outros, apresentam estudos, envolvendo a Teoria das Representações Sociais e referenciados por diferentes atores, que abordam aspectos e dimensões do espaço escolar. Para a exploração dos recursos teóricos e metodológicos da TRS e de suas implicações, percorremos um caminho investigativo iniciado pelo levantamento bibliográfico e, por meio dele, encontramos importantes trabalhos acadêmicos produzidos por autores brasileiros e estrangeiros. As leituras desses textos permitiram-nos concluir que a TRS é, na atualidade, uma ferramenta apropriada para a elucidação de diversos aspectos que envolvem não só as Ciências Sociais, como a Educação.

Conforme relatado na Apresentação desta dissertação, o interesse pelo estudo da leitura não é recente, mas foi assumindo uma posição problematizadora

representações coletivas individualizadas e personalizadas com as características de cada indivíduo. Mas a noção de Durkheim guarda diferenças significativas conceituais nas representações sociais (Moscovici, 1989). A primeira diferença é que, de acordo com Durkheim, as representações coletivas, são concebidas como formas de consciência que a sociedade impõe aos indivíduos. Representações sociais, pelo contrário, são geradas pelos sujeitos sociais. A segunda diferença é que o conceito de representação, para Durkheim, implica na reprodução da ideia social. Embora, na Teoria das Representações Sociais, seja concebido como produção e desenvolvimento de um caráter social, sem que seja imposta externamente às consciências individuais, tal como proposto por Durkheim. Estas são as razões que diferenciam os dois conceitos, embora, ante a similaridade da terminologia, levou a pensar que há uma correlação histórica entre ambas as teorias. (Adaptado de DURKHEIM, 2010).

decisiva para os rumos deste trabalho nas discussões, conversas e orientações com a Prof^a. Dr^a. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin. Com ela, pudemos desvelar um elemento, qual nó, que sempre atravessava os relatos comuns de nossa experiência profissional: a preocupação com a leitura, especialmente a praticada no cotidiano das salas de aula. A reflexão orientada e dirigida, nesses encontros, para as experiências que Pullin ia relatando, foi adensando nossa preocupação quanto às formas e modos de ler propostos e praticados por professores e alunos, resultantes de práticas de socialização. E assim, cuidadosa e pacientemente, fomos conhecendo e aprofundando estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, tendo noção de seu alcance para a compreensão dos fenômenos sociais, entre eles os diferentes modos de entender e praticar a leitura.

Como nossa experiência profissional foi vivenciada em diferentes fazeres, ditados pelos papéis que o ofício de professora nos possibilitou, desde os relativos à docência na Educação Básica e no Ensino Superior aos dos programas e ações dirigidos à formação de outros professores, além daqueles esperados para os fazeres de uma assessoria pedagógica, responsável por uma rede de escolas municipais, as proposições epistemológicas da TRS instigaram-nos a propor e a executar o presente trabalho.

Em parte, assim, foi se constituindo o problema e as questões investigativas deste trabalho:

Quais as representações sociais de professores das séries/anos iniciais da Educação Básica acerca de leitura, e quais as principais concepções que eles compartilham?

A fim de alcançar respostas a essas perguntas, buscamos apoio teórico-metodológico nos campos da Psicologia Social, da Sociologia e da Educação para que nos possibilitasse identificar o que esses professores entendem como leitura. Levamos sempre em consideração que tanto o objeto erigido para análise, isto é a leitura, quanto os que viessem a participar como sujeitos do levantamento empírico são cada um deles histórica e socialmente situados.

A definição pelo eixo teórico principal que regula este trabalho, isto é, o da Teoria das Representações Sociais, que se configurou como o referencial teórico-metodológico, deu-se em vista da sua potencialidade em responder às questões investigativas deste trabalho e por convergir com as postulações básicas que assumimos acerca dos saberes, sentimentos, formas de cada um agir e dos efeitos das práticas sociais sobre a intersubjetividade. Essa opção definiu, ainda, os instrumentos utilizados: um Teste de Associação Livre de Palavras e o questionário “Concepções sobre o Ato de Ler”.

No texto deste trabalho, primeiramente, abordamos os pressupostos teóricos que o sustentam. Apresentamos, na seção um, a Teoria das Representações Sociais, salientando alguns dos seus aspectos históricos e o que fundamenta a Teoria do Núcleo Central e Periférico. Em seguida, o foco passa a ser a leitura como objeto e prática cultural, englobando as concepções dessa prática sociocultural. Trabalhos teóricos e empíricos já produzidos subsidiam a feitura desta seção.

Na seção dois – *Método* –, apresentamos o cenário da pesquisa, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os caminhos percorridos para a coleta de dados.

Sob o título *Resultados e Possíveis Discussões* construímos a seção três com os dados colhidos, as análises e interpretações realizadas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, são apresentadas reflexões que têm por base a produção científica em cada um dos temas pertinentes ao trabalho.

1.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nos últimos anos, os conceitos da Teoria da Representação Social (TRS) têm sido frequentemente usados como suporte teórico e metodológico de trabalhos realizados em diversos campos disciplinares, conforme destacado por Sá (2000). Segundo este autor, no Brasil, a “[...] disposição de testar a teoria em diversos campos – interdisciplinares” (SÁ, 2000, p. VI, grifo do autor) deriva da perspectiva basilar ao campo das representações sociais, qual seja a da natureza transdisciplinar de suas investigações, que, por sua vez e de algum modo, unifica as ciências humanas e sociais.

O balanço que Wagner (2000) realizou da produção científica no campo das representações sociais assinala para a diversidade de entendimento do que sejam as representações, a qual, em sua opinião, tem por origem as múltiplas facetas do próprio conceito de representação social. O ponto de vista dual do conceito expressa-se em duas grandes vertentes que compreendem

[...] representações sociais [...] como atributos individuais, como estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhadas. [e por aqueles que as compreendem] como um processo social de comunicação e discurso (WAGNER, 2000, p. 3).

A versatilidade do conceito, isto é, de representações sociais, dá “[...] margem a várias interpretações e práticas que nem sempre são compatíveis uma com as outras”

(WAGNER, 2000, p. 3). Por isso, não causam estranheza, os campos distintos de pesquisa identificáveis na produção de investigações acerca das representações sociais. Este autor distingue três:

(1) Primeiro, há a abordagem original das representações sociais como conhecimento popular das idéias científicas socializadas. (2) Segundo, há o vasto campo de objetos culturalmente construídos ao longo da história e de seus equivalentes modernos. (3) Terceiro, há o campo de condições e eventos sociais e políticos, onde prevalecem representações que têm um significado, a mais curto prazo, para a vida social (WAGNER, 2000, p. 4).

Para Wagner (2000, p. 4-9), três funções são desempenhadas pelas representações sociais no sentido de conhecimento científico vulgarizado, a saber, a declarativa, a instrumental e a explanatória. As representações sociais de objetos culturais constituem, por sua vez, o conhecimento declarativo. Estas, por sua natureza, são adquiridas e desenvolvidas desde cedo. As representações sociais de estruturas e eventos sociais têm sido objeto de pesquisa sobre fenômenos com um significado menos persistente na interação social (por exemplo, xenofobia, movimentos de protestos, revoltas e agressões de adolescentes) quando comparados aos objetos culturais que permitem uma interação social integrada, inteligível para os membros de grupos sociais e culturais.

Essa interação social integrada, como assinala Wagner (2000, p. 7), “[...] não apenas recria os próprios objetos, mas define também os atores como parte complementar dos mesmos e dá a eles o sentido de pertencerem a comunidades e culturas específicas”.

Compartilhando-se ou não com o entendimento de Wagner acerca de representação social “como um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” (WAGNER, 2000, p. 3-4), o fato é que a proposição pioneira de Serge Moscovici sobre representações sociais tem sido expandida e aprofundada, entre outros, como relatou o próprio Moscovici em 1993.

Moscovici (1993, p. 2) comenta que “pode-se dizer, de modo figurativo, que o aspecto geral da teoria [TRS] pode ser associada a Durkheim e em particular aspecto com Lévy-Bruhl³”, porém a fecundidade da teoria se deve à perspectiva que assume acerca do social e das representações sociais.

Como já citado de forma sucinta anteriormente, Moscovici amparou-se em Émile Durkheim, em sua Teoria das Representações Coletivas, seguiu, porém, uma perspectiva diferenciada, segundo Pedra (2000, p.18) em dois aspectos que merecem ser destacados. Primeiramente, pelo fato de as representações não se confundirem com a sua determinação e, sequencialmente, pelo fato do termo *social* que sucede o substantivo representação não indicar a origem e sim a função da representação. Moscovici (1978, p. 77) afirma que “a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”. Afasta-se, dessa forma, das ideias durkheimianas quando substitui as representações coletivas pela ciência, campo fecundo, tornando a ciência social mais adequada ao mundo moderno, visto que a TRS é capaz de captar a mobilidade e plasticidade típicas da sociedade moderna, movida pelos meios de comunicação de massa em constante construção e desconstrução do cotidiano, e quando acrescenta novos elementos ao conceito de representação social. Para Moscovici, o indivíduo tem um papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, da mesma forma que é por ela criado. Dessa maneira, todo indivíduo participa da sua construção.

Também contribuíram para a proposição da Teoria das Representações Sociais, a teoria da linguagem de Saussure⁴, a teoria das representações infantis de Piaget e a teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky (ALEXANDRE, 2004, p. 124).

³ Lévy-Bruhl transformou a ideia mais coletiva de representação social em um conceito mais preciso, esboçando uma psicologia social mais autônoma. Ele insistiu nas representações enquanto construções intelectuais de pensamento, parte das representações primitivas e, gradativamente, caminha para a compreensão da vida concreta. Entre os pesquisadores contemporâneos, somente Denise Jodelet apresenta um cuidado semelhante (MOSCOVICI, 2010, p. 181-189)

⁴ Saussure define o *signo* como a união do sentido e da imagem acústica. O que ele chama de “sentido” é a mesma coisa que *conceito* ou *ideia*, isto é, a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, representação essa condicionada pela formação sociocultural que nos cerca desde o berço <http://www.filologia.org.br/viisenefil/09.htm> - consulta em 06-03-2011.

A TRS foi inicialmente proposta na obra *Psychanalyse: son image et son public*, publicada por Moscovici em 1961 na França, na qual o autor analisa e explica de que forma a Psicanálise se expande, por meio das proposições acadêmicas e dos grupos especializados, e adquire novas significações por parte dos grupos populares.

Para Moscovici (1978), quando uma representação se forma, há que se analisarem dois aspectos. Primeiro, cognitivamente, a representação social é relacionada ao sistema de valores, de noções e práticas que orientam as interações do indivíduo com o seu meio social e material. Segundo, com uma comunidade, tomando por base as trocas, a história individual e coletiva e a forma que utiliza o conjunto das representações sociais que legitima para classificar, claramente, as partes de seu mundo. Considerando a função constante do real e do pensado, do científico e do não científico, Moscovici (1978, p. 78) conclui:

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Dessa forma, a teoria desenvolvida por Moscovici, pela qual se dá a construção das representações sociais, caracteriza-se por uma forma de conhecimento elaborado e partilhado, tendo como objetivo algo prático, qual seja o de construir a realidade comum para um grupo. Essas ideias permitiram, posteriormente, a proposição de dois outros conceitos: o de objetivação e o de ancoragem.

Segundo a Teoria das Representações Sociais, a objetivação compreende os mecanismos de transformação daquilo que é abstrato e complexo, algo que não é familiar em uma imagem concreta, por exemplo, utilizando simplificações e dissociações. Em síntese, a objetivação apoia-se nas concepções familiares ao sujeito.

O conceito de ancoragem, por sua vez, explica a assimilação das imagens criadas pela objetivação em um sistema de valores do sujeito. Por este processo, um objeto é ancorado quando passa a fazer parte de um sistema de

categorias já aceito e disponível para o sujeito, soma-se às categorias anteriores o que pode levar a um novo conceito.

Outro aspecto que, por sua relevância, não pode ser ignorado para a compreensão do conceito de representação social é seu papel essencial para a condução de condutas. A representação social define as possibilidades do agir e justifica sua expressão. Moscovici (1978) apresenta a representação social como uma preparação para a ação, porque ela modifica e reconstrói o ambiente, como também conduz o comportamento. Para ele, “o ser humano é um ser pensante que formula questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele representadas” (ALEXANDRE, 2004, p. 132). A partir dessa premissa, Moscovici propõe:

[...] uma coletividade racional que não pode ser concebida apenas como um conjunto de cérebros processadores de informações que as transforma em movimentos, atribuições e julgamentos sob a força de condicionamentos externos (ALEXANDRE, 2004, p. 132).

Moscovici atenta ainda para articular e integrar o que a TRS pode proporcionar para explicar a cognição social e as relações intergrupais num quadro integrado e coerente, ressaltando a necessidade de uma metodologia rigorosa para conduzir essas investigações. Afirma:

As nossas reservas sobre os métodos rigorosos são motivadas pela necessidade de ter em conta o potencial de crescimento de um quadro conceitual relevante. Comparativamente, a teoria é nova e ainda tem um longo caminho a percorrer para ser confirmada ou não – condição para que continue e permaneça frutífera. (MOSCOVICI, 1988, p. 209).

O que Serge Moscovici enfatiza é que a TRS não se reduz a opiniões sobre algo, ou sobre imagens de algo, mas tem por meta compreender qualquer teoria coletiva sobre o real que se constitua em um sistema que apresenta uma lógica e uma linguagem particular, cuja estrutura e implicações são baseadas em valores e conceitos que “[...] determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e reagem, subsequentemente, às condutas

desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51). Por conseguinte, não existe separação entre o sujeito compreendido em seu universo externo e interno, o indivíduo não reproduz passivamente um objeto dado, mas o reconstrói e, ao fazê-lo, constitui-se como sujeito, situando-o e fazendo-o sentir-se que pertence a um universo social e material.

Moscovici (1988, p. 244), para diferenciar sua posição das demais correntes sobre cognição, argumenta que:

O corpus sobre estudos de cognição social e da própria cognição como um processo não-social [...] ou social, não demanda quase nenhuma atenção ao fator população e menos ainda para o fator cultural (Pepitone, 1986). De nossa parte, os temos levado em conta e são para nós de grande importância. A teoria das representações sociais mantém a flexibilidade suficiente para se adaptar às diferenças de grupos, às matrizes culturais e às informações que circulam em uma dada sociedade.

Portanto, a análise da gênese e função das representações sociais constitui a originalidade da contribuição de Serge Moscovici para o campo dos saberes.

O trabalho desenvolvido por Moscovici gerou, até hoje, três abordagens. Cada uma delas se diferencia pelo que enfatizam nas investigações que produzem. Para apresentar cada uma delas, assinalamos inicialmente o(a) autor(a) de cada uma delas.

1. Denise Jodelet – abordagem cultural – mantém-se fiel às proposições de Serge Moscovici, enfatizando o histórico e o cultural para a compreensão do simbólico;
2. Willem Doise – abordagem societal – as representações sociais são articuladas com a visão sociológica, enfatiza a inserção social dos indivíduos, os quais são interpretados como fonte de variação dessas representações;

3. Jean-Claude Abric – abordagem estrutural – privilegia a dimensão cognitiva das representações. Uma representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade e determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos.

Na abordagem cultural, Denise Jodelet e seguidores, em suas produções no campo das representações sociais, têm enfatizado o olhar antropológico sobre os objetos que investigam. Entende Almeida (2005, p. 129-158) que essa autora apresenta uma proposta teórico-metodológica fecunda para o desenvolvimento de pesquisas que tenham por intuito apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de um dado objeto, bem como os de apreender os comportamentos e as práticas sociais, examinando documentos e registros para analisar a origem e a manutenção de comportamentos e práticas institucionalizados, para examinar as interpretações das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, vista a importância para a manutenção e transformação das representações. Estas foram definidas por Jodelet, em 1984, como “[...] modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos” (p. 36). Ou seja, como formas de conhecimento representadas por elementos cognitivos, que não se reduzem a si próprios, por serem conceitos elaborados, compartilhados que contribuem para a construção de uma realidade comum, gerando, assim, a possibilidade de comunicação entre os indivíduos envolvidos.

Dessa forma, as representações sociais devem ser compreendidas em seus contextos de produção, mediante as funções simbólicas e ideológicas que desempenham. Em assim sendo,

O que é real para uma determinada cultura pode não ser para outra. O conhecimento classificado como verdadeiro pode ser visto diferentemente por categorias profissionais distintas. Conhecimento e realidade deverão ser compreendidos dentro de contextos sociais específicos e suas relações analisadas a partir desses contextos. (ALEXANDRE, 2004, p. 132).

Para Jodelet, a representação social tem cinco características fundamentais (SÊGA, 2000/2010, p.128): trata-se sempre da representação de um objeto; possui um caráter imagético, sendo que deixa intercambiável a sensação e a idéia, a percepção e o conceito; destaca-se pelo seu caráter simbólico e significante; a RS é dotada de um caráter autônomo e criativo.

Isso porque, para Jodelet (1990, p. 361-362), representação social é:

Uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.

As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização de conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, as comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros.

Na abordagem societal, Doise (1992) e seus seguidores têm focalizado os processos interindividuais e analisado os processos pelos quais os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente; os processos interindividuais e situacionais; os sistemas de crenças e representações; as avaliações e as normas sociais.

A abordagem estrutural, defendida por Jean-Claude Abric (2000), propõe que as representações sociais estão organizadas em torno de um núcleo, interpretado como seu elemento fundante, o qual determina sua significação e organização interna. Esta abordagem propicia elementos úteis para a compreensão e explicação dos processos de aquisição e transformação das representações sociais. Os trabalhos desenvolvidos sob essa abordagem retomam a noção de representação social apresentada por Serge Moscovici em 1961 (ABRIC, 2000), por entenderem que a “[...] identificação da visão de mundo que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para

agir e tomar posição é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais” (ABRIC, 2000, p. 27, grifo do autor).

Traçado o caminho histórico percorrido pela TRS, faz-se necessário destacarmos que a abordagem para a realização desta pesquisa é a de Abric, portanto, a seguir, apresentamos, com mais detalhes, as proposições dele sobre alguns dos aspectos caracterizadores de seus estudos, hoje conhecidos como Teoria do Núcleo Central e Periférico.

1.1.1 Teoria do Núcleo Central e Periférico

Levando em consideração que toda a realidade “[...] é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (ABRIC, 2000, p. 27), inicialmente, apresentamos a definição de Abric acerca de representação: “A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa” (ABRIC, 2000, p. 28):

Para este autor, toda representação é “[...] uma forma global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito” (ABRIC, 2000, p. 27-28). Ao assim defini-la, ele explica que a representação social permite ao indivíduo integrar as características objetivas do objeto, das suas experiências anteriores e do seu sistema de atitudes e de normas. Isso porque a representação social reestrutura a realidade, permitindo-lhe “[...] dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo se adaptar e encontrar um lugar nesta realidade” (ABRIC, 2000, p. 28).

Além dessas funções, que permitem ao indivíduo perceber-se como tal e se sentir como membro de um grupo, a representação social serve como um “[...] guia para a ação [...] orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-codificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 2000, p. 28).

Em seu texto, Abric (2000, p. 28-30) elege quatro funções essenciais para explicar o papel das representações sociais nas relações sociais e nas práticas de um indivíduo ou grupo. O quadro proposto a seguir sumariza o nosso entendimento acerca do descrito por Abric (2000).

Funções das Representações Sociais			
De saber (permitem compreender e explicar a realidade)	Identitária (definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos)	Orientação (guiam os comportamentos e as práticas, as ações)	Justificadora (permitem, <i>a posteriori</i> , a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos)
<ul style="list-style-type: none"> • Permitem que os atores sociais adquiram e integrem os conhecimentos em um quadro assimilável e compreensível; • Mantêm coerência com o funcionamento cognitivo e os valores; • Definem o quadro de referência comum em um grupo para as trocas sociais, a transmissão e difusão do saber ingênuo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável pela imagem positiva do grupo de inserção; • Desempenham um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geram: <ul style="list-style-type: none"> - a definição da finalidade e o tipo de relações pertinentes, inclusive de estratégia cognitiva a ser adotada; - um sistema de antecipações e de expectativas (a representação precede e determina a interação) • Desempenham um papel prescritivo de comportamentos ou práticas obrigatórios, por definirem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitem aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros; • Mantêm ou reforçam a posição social do grupo de referência; • Preservam e justificam a diferenciação social; • Podem estereotipar as relações e a distância social entre grupos.

Fonte: Abric (2000, p. 28-30).

Quadro 1: Funções das Representações Sociais.

A Teoria do Núcleo Central foi proposta pela primeira vez em 1976, quando Abric defendeu, em sua tese de *Doctorat d'État*, a seguinte proposição: "A organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada

em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31).

Abric, em 1994, retomou alguns trechos dessa tese para esclarecer o que entende por núcleo central das representações sociais:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado. (p. 19).

Por conseguinte, em suas obras, Abric (1993; 1994; 2000; 2001) diferencia dois núcleos/sistemas constituintes das representações sociais: o periférico, que abriga os elementos passíveis de mudança mais rápida, portanto, bem mais flexíveis, e aqueles que constituem o núcleo central da representação. Ambos contribuem para o indivíduo interpretar a realidade e determinam seus comportamentos e práticas. Segundo Sá (1998, p. 45), essa diferenciação das funções desempenhadas pelos núcleos:

Trata de explicar por que as origens detectadas dos fenômenos são efetivas na sua produção e como estes servem às funções identificadas, bem como estabelecer condições gerais que respondam pela influência de toda sorte de circunstâncias em tais processos de constituição e funcionamento.

O quadro apresentado a seguir permite uma visualização da caracterização desses dois núcleos, adaptada da proposta por Abric (1994, *apud* Sá, 2002, p.74).

NÚCLEO CENTRAL	NÚCLEO PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo; estável	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável; resistente à mudança; coerente	Flexível; suporta as contradições
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato

Quadro 2: Caracterização geral do núcleo central e periférico das representações sociais

As sumarizações apresentadas em quadros por Abric (2000, p. 31 e 34) permitem a visualização esquemática das características e funções do sistema central e do sistema periférico, identificadas a partir dos resultados de muitos anos de pesquisa na abordagem estrutural. Foram as análises desses resultados que deram suporte para a conclusão de que qualquer “representação é organizada em torno de um núcleo central” (ABRIC, 1994, p. 21), cujos elementos dão significado à representação. Este núcleo desempenha duas funções principais a de ser geradora e organizadora, cuja síntese apresentamos no Quadro 3.

NÚCLEO CENTRAL	
Funções fundamentais	
GENERADORA	ORGANIZADORA
Elemento através do qual se criam, transformam-se os outros elementos constitutivos da representação. Por ele, outros elementos ganham sentido e valor.	Determina a natureza dos elos, une os elementos da representação. Elemento unificador e estabilizador.

Fonte: Adaptado de Abric (2000, *apud* MOREIRA *et al*, p. 31).

Quadro 3: Síntese das principais funções do Núcleo Central

De modo similar, em seguida, apresentamos, sob a forma de um quadro, as funções desempenhadas pelos elementos periféricos que constituem uma representação.

FUNÇÕES DOS ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
CONCRETIZAÇÃO	REGULAÇÃO	DEFESA
Dependentes do contexto. Ancoram a representação social da realidade. Promovem a interface entre o núcleo central e a situação concreta da representação. Viabilizam a formulação da representação em termos concretos, compreensíveis e transmissíveis.	Desempenham papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Equilibram as informações novas e transformações do núcleo central e da periferia. Susceptíveis de conflito com os fundamentos da representação, com a qual pode ser integrada (atribuindo-lhe uma importância).	Funcionam como para-choque da representação (FLAMENT, 2001).

Fonte: Adaptado de Abric (2000, *apud* MOREIRA *et al*, p. 32-33).

Quadro 4: Funções dos elementos periféricos de uma representação social

Flament (2001) atribui outras funções aos elementos periféricos. Primeiramente, destaca a de *prescritores de comportamentos*, por indicarem, automaticamente, ao sujeito como agir em uma determinada situação e contexto. A modulação personalizada de uma representação social se deve à apropriação individualizada em contextos específicos, o que dá lugar a diferenças aparentes – desde que esses elementos estejam organizados em torno de um mesmo núcleo central. A função de proteção da representação é defendida por Flament nos mesmos termos que Abric. No entanto, Flament acresce a possibilidade da presença, no núcleo periférico, de elementos estranhos, analisando estes como explicativos das possíveis contradições que possam ser constatadas entre o que o sujeito vive e a sua representação.

Em suma, segundo a proposição de Abric, as representações sociais comportam um duplo sistema: central e periférico. O Quadro 5 resume as características de cada um.

SISTEMA CENTRAL (Núcleo Central)	Sistema Periférico
<ul style="list-style-type: none"> - essencialmente social; - ligação com as condições históricas, sociológicas e ideológicas; - associado a valores e normas; - base comum, social e coletiva; - define a homogeneidade de um grupo; - mantém a estabilidade e a coerência da representação; - assegura a perenidade, a manutenção e é duradouro; - independe do contexto imediato; - possui sua origem no contexto global (histórico, social e ideológico). 	<ul style="list-style-type: none"> - essencialmente individual; - refere-se ao contexto imediato; - permite adaptação; - é bem mais flexível que o Sistema Central; - é fundamental, por permitir a ancoragem na realidade; - sua variabilidade não é sinal da existência de representações diferentes; - é essencial no estudo dos processos de transformação das representações.

Fonte: Adaptado de Abric (2000, *apud* MOREIRA *et al*, p. 33-34).

Quadro 5: Sistemas que integram uma representação social

As principais preocupações demonstradas pelas investigações derivadas da proposição inicial de Serge Moscovici são caracterizadas por Machado (2010, p.2), como segue:

Saber como são partilhados os conhecimentos e de que modo um conhecimento científico se transforma em um saber prático. Numa teoria de senso comum. Sua tese é a de que as tentativas de explicação do mundo e dos objetos sociais constituem-se como representações sociais. Essas se revelam nas falas e ações dos indivíduos.

Em suma, como discutido acima, na proposição de Jean-Claude Abric, as representações sociais comportam um duplo sistema – **central**, que congrega os elementos que apresentam maior resistência à mudança, que perduram por mais tempo, e **periférico**, que possibilita a interface entre a representação elaborada e os efeitos das experiências individuais –, portanto, com características e funções diferentes. Por isso respondem duplamente pelas possibilidades de maior variação e de menor resistência a mudanças.

Nas palavras de Alves-Mazzotti (1994, p. 60):

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de

referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

No Brasil, diversas pesquisas têm utilizado a proposição de Jean-Claude Abric para sustentar a investigação de representações sociais de diferentes fenômenos, por exemplo, como as compiladas nas obras de Moreira e Oliveira (2000), de Santos e Almeida (2005), de Guareschi e Jovchelovitch (2008), além daquelas publicadas em revistas científicas, disponíveis nos periódicos do portal ScieELO-Brasil, anteriormente mencionadas, e das divulgadas em eventos nacionais, como os organizados em Educação, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Psicologia, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPPEP), e regionais e internacionais, como os editados pela Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO).

A produção acadêmica em periódicos de circulação nacional foi iniciada com a publicação do artigo: *Representações sociais: pressupostos e implicações* de Margot Campos Madeira em 1991, seguido, em 1994, pelo de Alda J. Alves-Mazzotti, intitulado *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Obteve maior abrangência ainda com a fundação, em 2006, do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), e com o Centro Internacional de Pesquisa em Representação e Psicologia Social “Serge Moscovici” (CIRPS), sediado na Universidade de Brasília, desde 2010, que vem estimulando a investigação e a divulgação da Teoria das Representações Sociais no Brasil. Além disso, cumpre salientar os efeitos da participação ativa de Denise Jodelet na divulgação dessa teoria no Brasil. Como Sá (2001, p. 9) reconhece: “[...] foi ela quem nos trouxe, há cerca de vinte anos, as primeiras notícias a respeito da teoria das representações sociais, mas tem também, durante todo esse tempo, alimentado continuamente tal intercâmbio”.

Para a compreensão dos fatos da Educação, Gilly (2001, p. 321) assinala a importância da noção de representação social com o argumento: “orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”, auxiliando a compreender fenômenos macroscópicos, como “[...] as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola [como também] os relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes” (GILLY, 2001, p. 322). No Brasil, autores, como Alves-Mazzoti (1994; 2007) e Madeira (2000), por exemplo, vêm demonstrando a importância da Teoria das Representações Sociais para a Educação.

A análise da produção acadêmica de dissertações e teses, especificamente no campo da Educação, como a realizada por Menin, Shimizu e Lima (2009) e dos 138 trabalhos divulgados em congressos no período de 2000 a 2003 (MENIN; SHIMIZU, 2005) demonstram que essa teoria tem dado suporte aos pesquisadores para compreenderem seus objetos de estudo no campo da Educação.

Como adverte Sá (1998, p. 40), “um aspecto muito importante da teoria das representações sociais é o de atribuição necessária de uma gênese social aos fenômenos de que ela se ocupa”. Sá (1998), além de circunscrever o que move alguém a realizar um estudo em representações sociais, discorre sobre a necessidade de o pesquisador estar ciente de que “a passagem da apreensão intuitiva da existência do fenômeno para a prática da sua investigação envolve uma transformação”. Como ele ensina, há que ocorrer a “[...] construção do objeto de pesquisa. Fenômeno e objeto de pesquisa não são, pois, termos equivalentes” (Sá, 1998, p. 21, grifo do autor), e, “para fazê-lo, precisamos antes transformá-los em objetos manejáveis pela prática da pesquisa científica” (SÁ, 1998, p. 22).

Assumimos a posição de Moscovici quando, em sua conversa com Ivana Marková, propôs como estratégia de explicação a “hipótese da polifasia cognitiva” para auxiliar a compreensão de como “as pessoas são capazes, de fato, de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações, de acordo com o grupo específico ao qual pertencem, ao contexto em que estão no momento, etc.” (MOSCOVICI, 2010, p. 328). Em vista da coexistência de várias formas de pensamento, quer em uma

cultura, quer no mesmo indivíduo, nós entendemos que, para compreender as representações sociais de leitura compartilhadas por professores de uma rede de ensino municipal, precisaremos não só de identificar algumas de suas características socioculturais, como descrever, cuidadosamente, as condições para a coleta e análise dos dados.

Se, por um lado, para a construção de um objeto de pesquisa no campo das representações sociais, há que se levar, simultaneamente, “em conta o sujeito e o objeto de representação” (SÁ, 1998, p. 24), por outro, requer-se que sejam anunciados a abordagem, o método e as técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta e análise das informações. Como anunciado, a nossa escolha recaiu na proposição teórico-metodológica de Jean-Claude Abric, isto é, na Teoria do Núcleo Central, a qual enfatiza a dimensão estruturante e estruturadora das representações sociais (ABRIC, 1993; 1994; 2000; 2001).

Quanto ao objeto e sua relevância, é inquestionável a importância da leitura para o exercício e a participação digna e ativa dos indivíduos nas sociedades modernas. Gimeno Sacristán (2008), ao caracterizar o modelo cultural e educativo prevalente nas sociedades ocidentais, hoje orientado para a busca da formação humana, pondera: “[...] ler e escrever, o que está armazenado na escrita, o capacitar-se para lhe aceder e fazê-lo são aspectos culturais positivamente valorizados” (p. 88).

Essas ponderações permitem ressaltar a importância da leitura e indicar as condições para sua realização como um dos principais objetos de interesse social e acadêmico. Apesar de sabermos das dificuldades dos resultados da pesquisa acadêmica, bem como das pertinentes de adentrar na sala de aula, e cientes de que os principais processos formadores são aqueles que circulam entre os próprios professores dentro das escolas (CHARLOT, 2005), acreditamos que investigações com metas, como as propostas por este trabalho, possam, por seus resultados, subsidiar ações concretas e eficientes para que essas práticas levem professores a acolher, de fato, as novas gerações. Isso porque, como afirmam Pullin e Moreira (2008, p. 232), consideramos a escola “[...] um dos espaços sociocultural fundamental para a humanização das gerações mais jovens”. Assim a percebemos, porque essa

instituição social, ao acolher as gerações mais jovens, deve não só introduzi-las na herança dos saberes simbólicos e discursivos, legitimados socialmente, quanto instrumentalizá-las para que reproduzam e transformem essa herança sempre que necessário (CARVALHO, 2006). Assumimos, no campo das representações sociais, as ponderações de Guareschi (2008, p. 20) quando, para salientar a importância dos distintos lugares sociais para a constituição das representações sociais, afirma: “Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram sua base na realidade social. O modo mesmo da sua produção se encontra nas instituições, nas ruas [...] em uma série infindável de lugares sociais”.

No Brasil, apesar do aumento significativo das oportunidades educacionais, a população, de modo geral, está longe de atender às demandas socioeconômicas e às necessárias para o exercício digno e pleno da cidadania, porque os níveis de escolaridade e de leitura de que dispõe (vide, por exemplo, os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, analisados pelo Instituto Paulo Montenegro em 2009), não lhe facultam a condição de uma participação mais ativa e consciente (GOMES; BORUCHOVITCH, 2009).

Entre as implicações mais gerais da Teoria das Representações Sociais, Moscovici destaca aquela que faz essa teoria permitir: “[...] que examinemos o aspecto simbólico dos nossos relacionamentos e dos universos consensuais em que nós habitamos” (MOSCOVICI, 2010, p.105). Para esse autor, cognições, motivações e comportamentos “[...] somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns” (MOSCOVICI, 2010, p. 105).

Mas, qual a posição que assumimos, como pesquisadora, acerca de leitura? É o que apresentaremos a seguir.

1.2 LEITURA

A leitura, quando percebida como ação, é um comportamento que implica em uma interação específica e situada, na qual os modos de relação do sujeito com o objeto foram definidos e socializados por práticas culturais formais e informais. Essas práticas são responsáveis pelos diversos modos e modalidades de apreensão do mundo, na medida em que determinam as relações possíveis e possibilitadas a cada indivíduo com os produtos e bens culturais de seu tempo/espço. Por isso, nossa posição é a daqueles que consideram a leitura como exemplo de uma prática cultural (CHARTIER, 1991; 2001; CAVALLO; CHARTIER, 1998; LEENHARDT, 1990; BOURDIEU; CHARTIER; 1996; MOLLIER, 2009).

Tendo em vista que a cultura escolar é trespassada pelos processos sociais e políticos que ocorrem fora dela, as atividades que nela acontecem são compreendidas como práticas culturais que “[...] integram não só as maneiras de ler, construídas pela educação escolar, como também aquelas provenientes de outras tradições” (ROCKWELL, 2006, p. 46).

O entendimento da leitura como processo imprescindível, nos dias de hoje, para a inserção social pode auxiliar não só aos que trabalham em sala de aula a conseguir que os alunos tenham melhor desempenho quando submetidos a avaliações externas, como possibilitar a estes o exercício pleno da cidadania. Isso porque concordamos com Tedesco (2011) quando afirma que os principais pilares em se deve assentar a educação escolar básica para responder aos desafios do século XXI são os de “aprender a aprender e aprender a viver juntos” (p. 35) caso a escola e os que nela trabalham objetivem a construção de uma sociedade mais justa.

Pretendemos, neste trabalho, identificar concepções e representações sociais sobre leitura construídas por professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Temos clareza de que este não é o primeiro, nem o último estudo sobre leitura em escolas brasileiras. Como Silva (2003) informa, há mais de duas décadas, ela vem sendo investigada.

A partir da década de 1980, as pesquisas e os estudos sobre a leitura escolarizada cresceram significativamente no Brasil. Cresceu, também e felizmente, o número de paradigmas para a abordagem do processo, gerando muitas possibilidades de se conceber a leitura e, ao mesmo tempo, de promovê-la a partir do contexto escolar. Nunca é demais lembrar que a leitura, para ser praticada pelo sujeito, precisa do ensino formal – é na escola e, dentro da escola, com um professor, que fica a possibilidade maior da inserção permanente do sujeito no mundo da escrita. Caso a escola patine, tropece ou caia nesse percurso, é muito provável que mais uma pessoa ficará para sempre fora das fronteiras desse mundo (SILVA, 2003, p. 2).

Apesar do acesso à maioria dos conteúdos pressupor a aprendizagem da leitura, ainda hoje, no campo das disciplinas universitárias, “não existe um campo de estudos cujo objeto específico fosse a leitura” (HÉBRARD, 1990, p. 65).

Provavelmente, esta seja uma das razões para a escassez de estudos que adotaram os instrumentos teórico-metodológicos que fundamentam o presente trabalho, conforme verificada na revisão da literatura pertinente, com exceção dos desenvolvidos por Aguiar (2004), Gadelha e Carvalho (2007), Magalhães (2005), Gomes (2009), por exemplo.

A posição que adotamos acerca de leitura é a de que esta é um ato individual de uma prática social (MARCUSHI, 1998). Por conseguinte, sua realização sempre é histórica e culturalmente situada, revelando os efeitos da síntese entre a força das dimensões pessoais de quem a produz e da situação que comporta o material a ser lido. Essas dimensões pessoais são produto do movimento contínuo da história social de uma determinada cultura, bem como da individual, pelas experiências vividas pelo indivíduo nessa cultura, a qual, por suas práticas e pelas apropriações feitas pelo indivíduo, configura os sentimentos, valores e cognições de cada um, no caso, como leitor. Em outras palavras, a leitura, como qualquer outra atividade, é um processo que, em seu produto, expressa, nos modos como ela é produzida, a representação social construída dela por parte de quem a produz (MOSCOVICI, 1989).

Outros autores (ECO, 1986, LAJOLO, 1993; NASCIMENTO, 1998; ROJO, 1998; ORLANDI, 1998; SILVA, 1996 e 1999; KLEIMAN, 2001; ZILBERMAN, 2002;

FREIRE, 2003, por exemplo), apesar de defenderem a necessidade de se levar em conta o leitor, o texto e o contexto no diálogo necessário para a compreensão de qualquer texto, fazem-no por perspectivas distintas.

Entretanto convém lembrar as palavras de Paulo Freire quando pondera: “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada.” (FREIRE, 2003, p. 18).

Se o ato de ler pode favorecer a inserção cultural do indivíduo, por outro, esta só é viabilizada quando ele for capaz de se apropriar criticamente das informações, atitudes, sentimentos e valores expressos ou implícitos no material que lê. A necessidade, referida por Freire (2003), de o leitor adentrar nos textos para que os compreenda invoca por si a importância de uma posição ativa por parte do leitor, ao mesmo tempo, ele adverte: a simples decodificação do texto não produz maiores efeitos no indivíduo que lê. Como postula o educador, a adoção de uma visão mágica da palavra escrita não gera mudanças para quem simplesmente as decodifica. Contudo, as “[...] desafortunadas práticas de leitura dominantes a que submetemos os nossos alunos durante a escolaridade [...]” (GIMENO SACRISTAN, 2008, p. 87) encaminham para que a leitura seja raramente praticada fora do contexto escolar, inclusive por parte dos que dispõem de formação em Ensino Superior (AMORIM, 2008).

Em face da importância social atribuída à leitura, esta passou a ser uma responsabilidade formal da escola. Desde o início do processo de alfabetização, seu ensino deveria ser voltado para a formação dos modos, estratégias, hábitos e atitudes de leitura dos alunos. Entretanto, cotidianamente, observa-se que os professores encontram muita dificuldade em conseguir que os estudantes se dediquem à leitura (CHARTIER; HEBRARD, 1995).

Não pode ser ignorado o fato de que muitos professores desconhecem ou mal conhecem a tecnologia da escrita para poderem ensinar seus alunos a lerem. Demonstrem ser inseguros quando precisam interpretar e avaliar interpretações

diferentes daquelas apresentadas pelo autor do livro didático (SANTOS, 2000) por exemplo.

Nesse contexto, isto é, o do ensino da leitura, as ponderações de Silva (1998, p. 9) são um alerta:

No terreno das condições de produção da leitura, é importante discorrer um pouco sobre as expectativas em relação ao aluno-leitor, como encontradas nos diferentes graus do sistema educacional. Mais especificamente, sobre as habilidades de leitura, aprendidas pelos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica. O caráter propedêutico do ensino brasileiro conjugado ao fenômeno de transferência de responsabilidade (repasso da aprendizagem real dos estudantes para a série ou grau seguinte) constituem o cerne daquelas expectativas, fazendo com que o professor de uma determinada série pressuponha um conjunto de habilidades pré-adquiridas pela classe em séries anteriores. Imagina-se, com base não sei em que lei divina, a aquisição prévia de habilidades e o desenvolvimento de uma história de leitura, que permitiriam ao aluno o estudo e a fruição de qualquer tipo de texto – às vezes, chega-se ao absurdo de conceber o aluno alfabetizado como sinônimo de aluno-leitor. (Grifos nossos).

Levando em consideração essa realidade, há a necessidade, por exemplo, da composição de um par educativo, no qual o aprendiz deve confiar e querer trabalhar com o seu ensinante que, por sua vez, deve demonstrar para o aprendiz sua predisposição dialógica, de respeito e compartilha. Enfim, marcar esses encontros como um acontecimento ético, por serem educativos⁵ (MÈLICH, 2005).

No entanto, sob a forma de um revés, o modelo de escola, em cuja regulação o silêncio e a repetição são considerados, comumente, como condições adequadas para a aprendizagem, ainda parece habitar o imaginário de muitos professores. Ainda mais, essa visão e outras similares têm gerado práticas educativas responsáveis pelo silenciamento das vozes dos alunos, de seus saberes e experiências, abafados pela

⁵ Em entrevista ao CREAMUNDOS, Jean Carlo Mèlich assinala que a educação se distingue das demais relações pelo fato de ser um acontecimento ético. “[...] a educação é um acontecimento ético, porque o sujeito fica transformado pelo e no encontro educativo”. Para Melich, a educação é “[...] uma relação com o outro que necessita ser atendido, acolhido, cuidado”. Necessário se torna que ocorra, então, segundo esse autor, a “hospitalidade” com o outro. Sob essa perspectiva, Mèlich reitera: “a relação educativa precisa ser uma relação de hospitalidade com o outro” e sua ética começa quando, especialmente, o professor é capaz de ser “deferente” (cuidadoso) com o outro.

força dos dizeres do professor, quando não do autor do livro didático, como constatado por Santos, 2000, Yano, 2005, e Kikuchi, 2010, entre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados como parâmetro regulador para o ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, constituem-se em um documento oficial norteador do trabalho pedagógico das instituições escolares. Nesse documento, é indicada para a escola a sua responsabilidade para a construção da cidadania dos alunos que atende, garantindo-lhes o acesso a saberes elaborados socialmente, de modo que possam ser inseridos em um universo cultural maior. Adverte a este respeito: “Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes” (BRASIL, 1997, p. 46).

Conforme dita esse documento, espera-se que, ao longo dos nove anos de escolarização, o aluno seja capaz de interpretar os diferentes textos que circulam socialmente, de acordo com as variadas situações cotidianas, bem como ter acesso aos bens culturais e participação efetiva no mundo letrado.

Contudo, não tem sido essa a prática educativa em nossas escolas (SILVA, 2005). Para que ocorram mudanças, algumas delas já indicadas por ZAPPONE (2001), necessário se faz que, entre as formas de os professores pensarem a leitura, estejam a análise e a reflexão. Porque, como argumenta Morin (2005, p. 20): “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento dever levar à reforma do ensino”.

A leitura, como qualquer artefato humano, seja em sua produção individual, seja pelos diversos artefatos em que essa atividade pode ser (re)conhecida (por exemplo, tendo por suporte: desenhos, mímica, sinais, gestos, música, escultura, etc.), carrega em si e para si os efeitos do valor simbólico legitimado socialmente em um dado momento histórico. Simbolismo esse que passou por mudanças ao longo dos milênios: “simbolismo religioso, simbolismo mágico, simbolismo de poder” (SCLIAR, 2008, p. 40).

Por exemplo, no Dicionário Houaiss de língua portuguesa, lembra-nos Scliar (2008, p. 31) que, “das 13 acepções registradas, a maioria tem [...] o sentido de ler

textos”. Como se sabe, nem sempre assim aconteceu. Na atualidade, a leitura, especialmente aquela produzida a partir de textos escritos, independente do suporte, tem um valor imensurável, seja pelo papel que ela desempenha para o homem emancipar-se como sujeito, seja por facultar a este transformar sua história.

Abordar as concepções e representações sociais de leitura de docentes é adentrar em um campo de estudo controverso e problemático. Isso porque a leitura, como é escolarizada, parece sempre ser “[...] tecida sob a autoridade do que tem a chave da interpretação; tecida na coletividade que na escola quer dizer anulação; tecida na produtividade dos textos fragmentados – cadeia de alienação” (SILVA, 1986, p. 63).

Porém, segundo Amorim (2008, p. 201), ao analisar os resultados de uma pesquisa nacional sobre leitura, são várias figuras, parentais ou não, que influenciam alguém a ler. Sobre a população brasileira, esse autor destaca os seguintes resultados: para 33%, quem os influenciou foi o professor; para 30%, o pai; outro parente foi indicado por 14% e 8% informaram ter sido um amigo.

A influência do papel do professor não pode ser ignorada. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) demonstram os resultados da avaliação das competências dos alunos do Ensino Fundamental, sendo que os dados relativos à habilidade de leitura indicam que, entre os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, 4,8% encontram-se em estágio muito crítico, 22% em estágio crítico, ou seja, demonstram algumas habilidades de leitura, porém muito aquém das exigidas para a série, além de que 63,8% deles foram avaliados como se encontrando no estágio intermediário. Podemos deduzir, desses resultados, que a leitura nas escolas brasileira se constitui em um campo problemático e relevante para pesquisa.

Ressaltamos, ainda, que a leitura é um fator fundamental para o processo de aprendizagem, porque aprender a ler é aprender a enfrentar, questionar e dialogar com os textos. Porém lembramos as palavras de Jolibert (2003) para reiterar o que segue:

Não existe um escrito “em si”; a unidade na qual se manifesta a linguagem em situações de vida reais, em sua forma escrita, não é a palavra nem a sílaba, mas sim o texto. Não existem textos descontextualizados: todos os textos que lemos ou produzimos apresentam-se na situação, “de verdade”, como dizem as crianças. Sabemos, é claro, que existem palavras isoladas, que funcionam como textos e que as crianças entendem como tais. Além disso, os textos – que servem para comunicar, isto é, para expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar, jogar com a função poética da linguagem, etc. – organizam-se em tipos de textos, próprios de uma sociedade e de uma época determinada. (p. 78-79, destaques da autora; grifos nossos).

Identificar os sentidos da compreensão que professores apresentam sobre leitura pode ser proveitoso e útil. Tem atraído, inclusive, a atenção de pesquisadores e teóricos, conforme assinalamos na revisão da literatura pertinente. Silva (1996) lançou uma questão similar e apresenta sua resposta. Vejamos:

Uma resposta para a pergunta “O que é ler?” envolve um trajeto de investigação cuidadoso e lento, pois exige uma série de reflexões de caráter interdisciplinar. Exige ainda, caso queira sustentar e orientar novas propostas pedagógicas, um desvio de dogmas importados e um quase desprezo por teorias superficiais. (p. 9)

Tendo por base a sua experiência como formador de professores, Silva (1999) escreveu o texto *Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino*, no qual tece reflexões a partir das conversas e falas que foi registrando por aproximadamente 30 anos. Sua conclusão é que dois tipos de concepção estavam presentes e diferenciavam o pensamento dos professores: um revelador de uma concepção redutora e outro decorrente de uma posição interacionista sobre leitura.

Diferentes, foram as falas indicativas de cada uma dessas concepções. Porém, na concepção redutora, essas falas compartilhavam entre si um sentido comum, qual seja o de demonstrarem uma visão “[...] simplista, ou seja, que despreza elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual” (SILVA, 1999, p. 12). Segundo esse autor, é comum registrarem-se falas, como as que

apresentamos resumidamente e comentamos com base em nossa experiência, no Quadro 6.

LER É...			
traduzir a escrita em fala; decodificar mensagens escritas; apresentar respostas a sinais gráficos.	extrair a ideia central/informações principais do texto.	seguir os passos da lição do livro didático (LD)	apreciar os clássicos
COMENTÁRIOS			
<ul style="list-style-type: none"> - Reduz a leitura à oralização em voz alta. - O foco da leitura é a elocução (dicção). - O estímulo é o texto e a leitura é a resposta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ignora-se a concepção do texto como um todo. - O texto passa a ser seccionado em partes, por sua importância, geralmente para a realização de outra tarefa: <ul style="list-style-type: none"> - partes mais importantes; - partes menos importantes. - Alguns professores chegam a indicar aos alunos que partes devem ler, ou devem sublinhar para ressaltarem o que eles devem aprender e poderem responder a questões, inclusive de avaliações. 	<p>O autor do LD, geralmente, indica ações para serem realizadas com o texto, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as palavras desconhecidas devem ser grifadas; - uso do dicionário; - responder a questões, comumente rotuladas de compreensão ou de interpretação. <p>As aulas de leitura culminam com exercícios de gramática e, ocasionalmente, com a produção de uma redação.</p> <p>- Gera uma concepção distorcida de leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrativa de uma concepção e valoração burguesa, porém arcaica; - Faz com que se perca de vista a importância dos tipos de texto que circulam no entorno familiar e social dos alunos, bem como no mundo contemporâneo; - Ignoram-se: <ul style="list-style-type: none"> - as múltiplas faces da leitura - a essência do ato de ler, vinculando-a exclusivamente à valoração de um tipo de texto.

Quadro 6: Concepções Reducionistas do Ato de Ler

Concepções reducionistas acerca da leitura não geram oportunidades educativas para que se estabeleça um diálogo entre o leitor e o texto e não propiciam

oportunidades para a apropriação crítica de conhecimentos, valores ou atitudes, ao contrário das decorrentes de uma concepção interacionista.

Os que pensam a leitura sob uma perspectiva interacionista entendem que “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação dos signos” (SILVA, 1999, p. 16)

O Quadro 7 apresenta algumas considerações formuladas por Silva (1999) e nossos comentários acerca do que caracteriza uma concepção interacionista sobre leitura.

LER É...		
Interagir	produzir sentido	compreender e interpretar
- O leitor age sobre o texto e o texto age sobre o leitor.	- O leitor, como sujeito ativo, portador de saberes e informações, atribui alguns sentidos e não outros a um dado texto que lhe é apresentado em uma determinada situação. (ler é uma atividade individual situada, de uma prática social)	
COMENTÁRIOS		
- O leitor, ao ler, estabelece diálogo com o texto; - O leitor (re)cria referenciais de acordo com o seu repertório conceitual, linguístico, afetivo, atitudinal, etc.; Ao assim proceder, apropria-se das condições para 'aprender a aprender'.	- Leitores com repertórios diferentes produzem diferentes sentidos para um texto; - Quando estimulado esse tipo de leitura, a evocação dos múltiplos sentidos decorrentes da experiência individual pode ser compartilhada; - Ao assim fazer, o professor estabelece condições para que os alunos respeitem a diferença e atinjam a condição de aprender a viver juntos (TEDESCO, 2011).	- O leitor deve: -ter um propósito quando lê; -o processo de interpretação deve trespassar a leitura de todo o texto; - a compreensão se constitui ao longo da realização da leitura.

Quadro 7: Concepção Interacionista do Ato de Ler

Os alunos para sua formação como leitores dependem, pelo menos no início dessa formação, da concepção de leitura adotada pelo professor. Isso porque, como exposto nos Quadros 6 e 7, as atividades propostas e valorizadas são distintas por quem tem um ou outro tipo de concepção.

A sociedade brasileira, posiciona-se Silva (1999, p. 17), tem urgência de “[...] leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania.” Essas características requerem, no mínimo, uma mudança de mentalidade em relação às concepções de leitura que habitam o espaço escolar, especialmente dos produzidos por professores em sala de aula. Isso porque, como assinalam Alves-Mazzotti (1994, p. 71): “Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles”. Entretanto a escola é, ainda,

[...] o principal reduto onde as novas gerações podem conseguir o devido preparo para a compreensão dos vários tipos de organização textual, que compõem o mundo da escrita. [...] os professores têm que superar o papel de repassador ou transmissor de informações para, através da pesquisa e do estudo constante (eis novamente aqui a leitura exercendo o seu papel), colocar-se em outro patamar de conduta pedagógica (SILVA, 1999, p.18).

Por fim, há que considerarmos os riscos de o professor não ser um bom leitor, expostos por Lajolo (1986, p. 53), no seguinte trecho:

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (Grifos nossos),

Podemos concluir, então, que concepções reducionistas de leitura não possibilitam diálogos do leitor com o texto que toma para ler. Se, para o leitor, (quer seja aluno ou professor) a leitura resume-se a traduzir a escrita em fala, decodificar sinais gráficos ou mensagens, extrair a ideia central, apreciar clássicos, uma atividade que se realiza com vistas a outra que será posteriormente avaliada/cobrada, porque é útil ou mesmo porque a pode auxiliar a ser importante, podemos afirmar que a visão predominante dele sobre leitura é reducionista.

Em contrapartida, se o leitor, quando lê, produz sentidos, compreende e interpreta, dialoga com o texto, aprende, até mesmo esquece aborrecimentos, relaxa e a leitura lhe dá prazer, demonstra que possui uma visão interacionista de leitura. Em assim sendo, o texto se efetiva na vida desse tipo de leitor, porque o incita a dialogar, a levantar questionamentos, a uma compreensão crítica de si e dos outros.

Em face do que nos aponta a produção científica a respeito da leitura, das representações sociais e das preocupações ressaltadas, inclusive por nossa experiência profissional, formulamos, como meta futura deste trabalho, contribuir para que o cenário dessa situação possa ser modificado. Para tanto, formulamos os objetivos e questões que dirigem a parte empírica deste trabalho.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo geral deste trabalho é o de caracterizar as representações sociais e concepções de leitura de professores de uma rede municipal de ensino.

Especificamente, este trabalho busca:

- identificar os prováveis elementos que constituem o sistema central e periférico das representações sociais entre esses profissionais;
- verificar se variáveis como tempo de exercício docente e formação profissional inicial desses professores influenciam a composição do núcleo central e do sistema periférico dessas representações;
- examinar qual a principal matriz conceitual acerca da leitura, (reduzora/interacionista) prevalece no grupo como um todo;
- comparar essas matrizes conceituais, tendo por foco a variável tempo de exercício e formação profissional desses docentes;

1.4 QUESTÕES INVESTIGATIVAS

Como a perspectiva geral que fundamenta este trabalho é a de que para qualquer indivíduo, quer a realidade objetiva quanto a subjetiva, são construídas socialmente (BERGER; LUCKMAN, 2008),o pressuposto que o regula pode ser formulado pela afirmação: a maneira pela qual uma pessoa percebe e compreende o que se constitui realidade para ela, ou um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar) pode influenciar diretamente as suas formas de agir.

Neste trabalho, as questões gerais que se buscaram responder podem ser sumarizadas como segue: Quais as representações sociais acerca de leitura e qual a concepção prevalecente sobre ler de professores de Ensino Fundamental?

2. MÉTODO

Nesta pesquisa, assumimos como pressupostos a ideia de que representações sociais (RSs) e práticas sociais estão em íntima relação (ABRIC, 2001; ROUQUETTE, 1998; WAGNER, 2000) e que quaisquer mudanças na condução da leitura em sala de aula devem, sobretudo, levar em conta as diferentes concepções que os professores tenham acerca da leitura. Sob a orientação de tais pressupostos, pretendemos ultrapassar os aspectos restritos a questões técnicas relacionadas aos modos de ensinar e conduzir a formação de leitores.

Este trabalho, como assinalado, objetiva identificar e analisar as representações sociais acerca de leitura e o tipo de conceitos que demonstra ser preponderante entre professores de Ensino Fundamental de uma rede pública de ensino. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória de natureza qualiquantitativa, fundamentalmente de cunho interpretativo.

Nos campos da Educação e da Psicologia, é comum constatar a polarização entre pesquisas qualitativas e quantitativas, associada à polarização da subjetiva

versus objetiva e à possibilidade de generalização apenas para um tipo dessas pesquisas, no caso, as quantitativas. (ERCIKAN; ROTH, 2010, *apud* PULLIN, 2010b)

Concordamos com os estudiosos mencionados acima quanto à falácia que se encerra nessa dicotomia. Como lembra Pullin (2010b), estudos como o de Lund (2005) reconhecem que a ênfase dessa discussão em Educação e Psicologia tem sido “exagerada” (p. 115). E acrescenta que, atualmente, as pesquisas desenvolvidas em ambos os campos demonstram que seus autores compartilham os pressupostos filosóficos do realismo crítico.

Devemos, ainda, ressaltar o fato de que a maioria dos autores que enfatizam, em suas produções, uma polarização entre pesquisas qualitativas e quantitativas não são filósofos da ciência, o que em si compromete suas argumentações e conclusões, como analisado por Shadish (1995, *apud* PULLIN, 2010b). Este autor elencou, como exemplo, os 13 principais erros de filosofia da ciência que considerou prevalentes nos que reiteram a cisão entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Como a discussão sobre essa temática não é a finalidade principal deste trabalho, não nos debruçaremos na análise de tais questões. Entretanto, para a compreensão acerca dos distintos modos de produção de pesquisas, é relevante que se tenha clareza acerca das dimensões que delimitam os principais contornos de pesquisas ditas qualitativas e quantitativas, bem como do papel da interpretação das informações que em uma pesquisa sejam recolhidas.

Pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa compartilham a tentativa de identificar e compreender a dinâmica das características do recorte da realidade que elegemos como objeto de investigação. Todavia, frequentemente, os pesquisadores se diferenciam quanto aos instrumentos e procedimentos que utilizam em suas investigações, por se diferenciarem quanto aos pressupostos que assumem acerca da realidade e da interpretação que sustentam a respeito dos próprios efeitos das suas relações com o objeto a ser pesquisado.

A literatura que trata das questões ontológicas e epistemológicas e que envolve os fazeres do pesquisador é vasta no Brasil (COSTA, 1994; ABBIB, 1996;

ALVES-MAZZOTI, 1996; LAMAR, 1998; DURVAL; HERNÁNDEZ, 2001; VEIGA-NETO, 2002, GUARESHI, 2003, entre outros).

Em relação ao que preocupa os pesquisadores que adotam a pesquisa qualitativa, por exemplo, Goldenberg (2005) assim se expressa:

Na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc. (p. 14).

Por sua vez, Suassuna (2008) descreve as funções das hipóteses e o processo dos fazeres de um pesquisador que adota a abordagem qualitativa:

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada. (p. 349).

Percebe-se, então, que o pesquisador que adota uma abordagem qualitativa transita num contínuo de inferências e cotejamentos teóricos sobre o que os dados podem significar em face dos saberes teóricos anteriormente produzidos. Por isso, é comum seus autores inserirem o que produzem como de cunho interpretativo. Entendem que o significado passível de ser atribuído aos dados auxilia para compreender os indivíduos, seus contextos e suas ações (ANDRÉ, 2000).

A respeito da necessidade de que seja superada a dicotomia entre as abordagens qualitativas e quantitativas em pesquisa, Suassuna (2008) retoma as ponderações de Gonsalves para assim se expressar:

Modernamente, depois de um período em que as abordagens quantitativa e qualitativa eram vistas de forma dicotômica, muitos pesquisadores vêm propondo que as duas se articulem em benefício das análises daí resultantes. Gonsalves (2001) caracteriza a abordagem quantitativa como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. Já a abordagem

qualitativa teria como marca a compreensão e interpretação dos fenômenos, considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. A autora sugere que o dualismo seja superado e que cada uma dessas abordagens seja empregada em níveis diferentes de profundidade, conforme a natureza dos dados em jogo.

As duas abordagens não se excluem. Enquanto a maioria das pesquisas quantitativas é, na maioria das vezes, realizada sob os efeitos da admissão dos pressupostos de um do realismo crítico, por meio da qual seus investigadores identificam, descrevem dados e relações experimentais, ou não, entre variáveis de seu interesse e explicam as relações como indicadoras de tendências probabilísticas, mesmo que multideterminadas, o que norteia os fazeres dos pesquisadores que adotam abordagens qualitativas é a convicção de que a realidade é construída simbolicamente e na interação com quem investiga. Portanto, para estes pesquisadores, não são fatos, mas fenômenos que constituem a realidade e os produtos da ciência (HOSTINS, 2007).

O objeto de qualquer investigação no campo das ciências humanas, por exemplo, na Educação e na Psicologia, constitui-se em um sistema complexo simbólico, porque gerado em um determinado espaço e tempo, que envolve sujeitos com histórias socioculturais diferentes, desde as que constituem o pesquisador às que definem cada participante e situação da coleta de dados. Em assim sendo, os procedimentos para a condução de investigações nesses campos disciplinares exigem, continuamente, a interpretação por parte do pesquisador e uma atitude questionadora e problematizadora sobre as informações/dados que recolhe (SUASSUNA, 2008).

Concordamos com Arruda (2005, p. 230) quando atribui à interpretação o sentido de “[...] um nervo da pesquisa; ela conecta os dados entre si com o problema pesquisado e dá a eles um desenho integrado, [...] conecta igualmente este conjunto com as bases teóricas que guiaram a pesquisa [...] Repetindo, a interpretação além da visão da empiria, retorna à teoria”.

Este trabalho insere-se nesta perspectiva e, por isso, a nosso ver, justifica a metodologia adotada para atingir os objetivos pretendidos.

A pesquisa que propomos é, por conseguinte, de natureza quali-quantitativa de cunho interpretativo, por ter procurado identificar os elementos que constituem o núcleo central e o núcleo periférico das representações sociais acerca da leitura dos professores de uma rede municipal de ensino. Objetiva, ainda, identificar as concepções acerca da leitura pelas respostas a um questionário elaborado com base nas categorias propostas por Silva (1999).

2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

A parte empírica do trabalho foi realizada junto a professores que trabalhavam na rede municipal de ensino de Apucarana (PR) no ano de 2009. Por ser de responsabilidade do município o atendimento a alunos do Ensino Fundamental, nomeadamente aos das séries iniciais, a rede de ensino contava, na época, com 37 escolas, as quais acolhiam 8.868 alunos (Figura 1). Duas dessas escolas estavam localizadas na zona rural⁶, duas em distritos da cidade⁷ e as demais na zona urbana.

⁶ A Escola Municipal Pe. Antonio Vieira atende a 192 crianças e a Escola Municipal Wilson de Azevedo a 162.

⁷ A Escola Municipal Vereador José Ramos de Oliveira, com 235 alunos, situa-se no distrito de Pirapó e a Escola Municipal José de Alencar, com 680 alunos, está localizada no distrito de Vila Reis.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE APUCARANA														
SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO HUMANO - SEDESHU														
MOVIMENTO ESCOLAR - 2009 - NÚMERO DE ALUNOS -														
ESCOLAS MUNICIPAIS	PRE	1º ANO	2º ANO	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	ESPEC.	RECUR	EJA	TOTAL
1 Albino Biacchi		30	40	47	49	48							24	238
2 Antonieta da Silva Lautenschläger		34	41	54	57	57								243
3 Augusto Weyand		29	25	24	45	35								158
4 Dinarte Pereira de Araújo		24	36	13	15	25					12			125
5 Dr. Edson Giacomini		42	37	47	59	68								253
6 Dr. Joaquim Vicente de Castro		43	48	50	60	49					10	27		287
7 Dr. Osvaldo dos Santos Lima		27	27	25	47	30								156
8 Ébano Pereira				25	28	26					10	19		108
9 Fábio Henrique da Silva		32	23	33	55	40								183
10 Gabriel de Lara		30		32	104	63								229
11 Humberto de Alencar Castelo Branco		54	30	60	65	58					10	16	12	305
12 João Antonio Braga Côrtes		54	31	56	85	85					3		38	352
13 João Batista		18	20	29	28	25						12		132
14 José Brazil Camargo		41	39	49	35	31					11			206
15 José de Alencar		63	58	57	75	87	81	65	83	81	11	20		681
16 José Idésio Brianezi		51	26	30	59	58							29	253
17 Juiz Luiz Fernando de Araújo Pereira		67	52	91	104	109						19	19	461
18 Karel Kober		45	41	23	23	43								175
19 Luiz Carlos Prestes		27	30	20	33	28								138
20 Mateus Leme		61	29	63	80	85							17	335
21 Monsenhor Arnaldo Beltrami		57	32	50	58	50							25	272
22 Padre Antonio Vieira		17	12	21	32	21	23	22	25	19				192
23 Papa João XXIII		50	27	53	60	53					11		17	271
24 Plácido de Castro		30	24	25	42	29								150
25 Presidente Médici		27		28	54	30								139
26 Prof. Alcides Ramos		17	20	44	50	28								159
27 Prof. Bento Fernandes Dias		46	28	45	47	34								200
28 Prof. Cristóvão Noll		50	36	72	91	66								315
29 Prof. Durval Pinto	45	83	21											149
30 Prof. Idalice Moreira Prates		44	36	36	33	30					13		62	254
31 Prof. Maria Madalena Coco		28	53	56	58	60					56			311
32 Prof. Marilda Duarte Noli		54	42	30	57	43								226
33 Prof. Marta Pereira da Silva		25	18	16	24	31					10			124
34 Senador Marcos de Barros Freire		66	68	51	72	55					21		48	381
35 Vereador José Ramos de Oliveira		46	42	30	51	50					7		9	235
36 Vida Nova (CAIC)		41	41	49	59	59					34	27		310
37 Wilson de Azevedo		11	9	17	22	17	25	24	21	16				162
TOTAL	45	1.464	1.142	1.451	1.916	1.706	129	111	129	116	219	140	300	8.868

FONTE: Secretaria de Desenvolvimento Humano do município de Apucarana



Figura 1 – Total de alunos escola e série

Os alunos desta rede municipal encontravam-se matriculados e distribuídos no Pré⁸ (uma turma), e em 59 turmas de 1º ano, 53 turmas de 2º ano, 54 turmas de 2ª série⁹, 69 turmas de 3ª série, 61 turmas de 4ª série, 20 turmas de 5ª a 8ª séries¹⁰, 20 turmas de educação especial, oito turmas de sala de recursos, 17 turmas de educação de jovens e adultos. O sistema atendia, por conseguinte, a 362 turmas, conforme demonstrado na Figura 2.

⁸ A nomenclatura encontrava-se em processo de transição, visto que o município se adequava ao Ensino Fundamental de nove anos, logo, após a mudança, trata-se de uma turma de 1º ano.

⁹ O município optou por instalar o Ensino Fundamental de nove anos gradativamente, adotando como “ano” as turmas em que se encaixavam no referido E.F. e “série” às turmas que utilizavam a grade de oito anos, extinguindo ano a ano esta nomenclatura e adotando a grade curricular de acordo com a orientação legal ao novo processo, de tal forma que, em 2012, todas as turmas estejam de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de nove anos, quando passará a ser de responsabilidade do município a formação de 1º a 5º anos.

¹⁰ Modalidade de ensino ofertada na zona rural e em distritos, visto que não há prédios estaduais para atender à demanda.

 PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE APUCARANA SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO HUMANO - SEDESHU MOVIMENTO ESCOLAR - 2009 - <i>NÚMERO DE TURMAS</i>												
ESCOLAS MUNICIPAIS	PRÉ	1º ANO	2º ANO	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	E.ESP.	S.REC.	EJA	OUTROS	TOTAL
1 Albino Biacchi		1	2	2	2	2				1		10
2 Antonieta da Silva Lautenschläger		1	2	2	2	2						9
3 Augusto Weyand		1	1	1	2	1						6
4 Dinarte Pereira de Araújo		1	2	1	1	1		1				7
5 Dr. Edson Giacomini		2	2	2	2	2						10
6 Dr. Joaquim Vicente de Castro		2	2	2	2	2		1	1			12
7 Dr. Osvaldo dos Santos Lima		1	1	1	2	1						6
8 Ébano Pereira		0	0	1	1	1		1	1			5
9 Fábio Henrique da Silva		1	1	1	2	1						6
10 Gabriel de Lara		1	0	1	3	2						7
11 Humberto de Alencar Castelo Branco		2	1	1	2	2		1	1	1		11
12 João Antonio Braga Côrtes		2	1	2	3	3		1		2		14
13 João Batista		1	1	1	1	1			1			6
14 José Brazil Camargo		2	2	2	1	1		1				9
15 José de Alencar		3	2	2	3	3	12	1	1			27
16 José Idésio Brianezi		2	1	1	2	2				2		10
17 Juiz Luiz Fernando de Araújo Pereira		2	2	3	3	4				1		15
18 Karel Kober		2	2	1	1	2						8
19 Luiz Carlos Prestes		1	2	1	1	1						6
20 Mateus Leme		2	1	2	3	3				1		12
21 Monsenhor Arnaldo Beltrami		2	1	2	2	2				1		10
22 Padre Antonio Vieira		1	1	1	1	1	4					9
23 Papa João XXIII		2	1	2	2	2		1		1		11
24 Plácido de Castro		1	1	1	2	1						6
25 Presidente Médici		0	1	1	2	1						5
26 Prof. Alcides Ramos		1	1	2	2	1						7
27 Prof. Bento Fernandes Dias		2	1	2	2	1						8
28 Prof. Cristóvão Noll		2	1	2	3	2						10
29 Prof. Durval Pinto	1	4	2									7
30 Prof. Idalice Moreira Prates		2	2	1	1	1		1		4		12
31 Profª. Maria Madalena Coco		1	2	2	2	2		4	1			14
32 Profª. Marilda Duarte Noli		2	2	1	2	2						9
33 Profª. Marta Pereira da Silva		1	1	1	1	1		1				6
34 Senador Marcos de Barros Freire		3	3	2	3	2		2	1	2		18
35 Vereador José Ramos de Oliveira		2	2	1	2	2		1		1		11
36 Vida Nova (CAIC)		2	2	2	2	2		3	1			14
37 Wilson de Azevedo		1	1	1	1	1	4					9
TOTAL	1	59	53	54	69	61	20	20	8	17	0	362

Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Humano do município de Apucarana

Figura 2: Total de turmas por escola e série

Os professores que atendem à rede municipal de ensino, a qual oferece Educação Integral¹¹ no município onde a pesquisa foi realizada, foram contratados por concurso público.

2.2 PARTICIPANTES

¹¹ A Educação Integral foi implantada em toda a rede de ensino em 2001, propondo-se que o educando seja percebido numa dimensão de integralidade em seus vários aspectos: cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos. As atividades estão previstas para, em uma integração interdisciplinar, atenderem aos alunos no período das 7h 20min às 16h30min. As atividades curriculares da base comum nacional (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia) são integradas a atividades educativas diferenciadas (Educação Física/Desportos; Atividades Artísticas; Temas Transversais; Ensino Religioso; Língua Estrangeira Moderna; Complementação de Conteúdos). As atividades são intercaladas, evitando-se realizar, em um período, somente aulas de matérias convencionais e, no outro, as complementares. A formatação do currículo propõe, ainda, articular as atividades pedagógicas em sala de aula com as da vida na família, no bairro e na cidade.

De um total de 627 professores da rede municipal, 445 aceitaram participar da pesquisa. A amostra do presente trabalho contou com a participação de docentes de todas as escolas e de professores que integram a Secretaria de Desenvolvimento Humano que ocupam o cargo de coordenadores de séries, da área especial, da Educação Infantil. Para a composição da amostra, adotou-se como critério os que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

2.3 FONTES DE INFORMAÇÃO

2.3.1. Questionário para a identificação dos participantes

Este instrumento foi construído para a obtenção das informações pessoais e profissionais dos participantes (Apêndice B). Três conjuntos de informação foram solicitados na aplicação desse instrumento:

- Dados pessoais: nome; escola em que atuava; data de aplicação; idade; estado civil;
- Formação acadêmica: curso(s) de graduação e especialização;
- Experiência profissional: ano em que iniciou a carreira: tipo de instituição – rede pública ou privada; anos de docência na rede municipal e na escola em que estava lotado.

2.3.2. Teste de Associação Livre de Palavras

Uma das formas de obter informações que possibilitassem determinar as representações sociais de um indivíduo ou grupo quanto aos seus aspectos estruturais foi a sugerida por Abric (1993; 2000), cunhada pelo autor como Teste de Associação Livre de Palavras. No Brasil, produções como as de Sá (1996/2002;1998) e Oliveira *et*

al, 2005 têm divulgado as proposições teórico-metodológicas de Jean-Claude Abric para o estudo das representações sociais.

O Teste de Associação Livre de Palavras viabiliza a obtenção de informações que configuram o Núcleo Central e o Núcleo Periférico das representações sociais de interesse do pesquisador. Como tal, é uma técnica que se estrutura a partir da evocação de respostas dadas a um estímulo verbal indutor, e que permite evidenciar os universos semânticos relacionados a esse indutor.

Esse tipo de teste possibilita a identificação do conteúdo, viabilizando a atualização dos elementos implícitos pertinentes às representações sociais. No Brasil, já foi utilizado com sucesso por Alves-Mazzotti (2007) , Almeida e Costa (1999), Menandro e Souza (2010), Pedra (2000), Pereira (1997), Schulze (1995) Rangel (1999), entre outros.

A estrutura deste teste, originalmente proposta por Abric (2001), no caso da presente pesquisa, foi utilizada para possibilitar a identificação do conteúdo semântico do indutor: “Leitura é...” (Apêndice C).

A montagem dos protocolos utilizados para este teste foi similar à usada por Gomes (2009). Em um primeiro momento, o protocolo solicitava ao participante para informar seu nome, a data de aplicação e a escola. Logo em seguida, uma instrução antecedia a apresentação do indutor. A instrução dada foi a seguinte: “Você deverá completar a oração ‘Leitura é...’ com cinco termos que vierem à sua mente, tão logo eles lhe surjam. Após a escrita das cinco palavras, você elencará, dentre as que escreveu, a mais importante e colocará o número 1, dando sequência assim até o número 5”. Logo após, seguia o indutor (“Leitura é...”) e cinco linhas para que o participante registrasse as palavras associadas. Sequencialmente a esse registro, o participante deveria numerar, por ordem de importância, as cinco palavras que havia escrito. Para tal, após cada linha, havia um espaço “()” para essa hierarquização.

2.3.3 Questionário: Concepções sobre o Ato de Ler

Outro instrumento, especialmente elaborado para este estudo, que denominamos de “Concepções sobre o Ato de Ler” (Apêndice D), foi utilizado. Sob a modalidade de questionário, este instrumento foi elaborado com 20 enunciados, cada um deles seguido de cinco opções de resposta. As opções de resposta, dispostas em Escala Likert, permitiam ao participante assinalar o grau de concordância com as afirmações dispostas verticalmente no questionário. Para tanto, deveria utilizar o numeral 1 para a opção “Concordo fortemente”, o 2 para “Concordo”, 3 para “Não estou certo(a)”, 4 para “Discordo” e 5 para “Discordo fortemente”.

Os enunciados foram elaborados tendo por fonte o texto de Silva (1999), no qual o autor caracteriza as principais concepções de leitura que habitam o imaginário de professoras, definindo-as em dois grupos: redutoras e interacionistas.

2.4 PROCEDIMENTO

Duas etapas gerais caracterizam o caminho percorrido para a coleta de dados: a primeira teve por intuito a obtenção da autorização para a execução da parte empírica deste trabalho e a segunda da coleta.

Para a execução da primeira etapa, inicialmente, contatamos e expusemos o projeto de pesquisa ao Secretário de Desenvolvimento Humano, porque, entre as responsabilidades dessa Secretaria, estão as relacionadas ao ensino sob a responsabilidade do município. Depois de obtida sua devida aprovação, aproveitamos a realização de uma reunião com diretoras e coordenadoras das escolas da rede, da qual participamos, e apresentamos o projeto de pesquisa, com o intuito de obter o consentimento das mesmas para adentrar as escolas municipais e aplicar os instrumentos de pesquisa aos possíveis participantes.

Esclarecidos os objetivos e as formas de coleta de dados, foi obtido o consentimento da equipe administrativa e pedagógica de cada escola. Só após, visitamos cada unidade, tendo o cuidado de acatar as especificidades de cada uma para agendar o encontro com os professores em horários nos quais os alunos se

encontrassem envolvidos em outras atividades que não dependessem da presença dos professores-participantes.

A coleta de dados, propriamente dita, ocorreu nos meses de outubro e de novembro de 2009, de forma coletiva em cada unidade escolar. Após breve apresentação oral da pesquisa, entregamos a cada participante uma folha na qual constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, o modelo consta no Apêndice A), o qual, além de apresentar de maneira sucinta os objetivos da pesquisa, com os termos de aceite, incluía uma parte destacável com o nosso nome completo, endereço e telefone, a fim de que o participante, em qualquer momento, pudesse tirar dúvidas ou solicitar a sua exclusão como participante da pesquisa.

Cada um dos presentes, após nos entregar o TCLE assinado, ficou com a parte escrita relativa aos dados da pesquisadora. A partir do recebimento desse documento assinado, foram considerados participantes os que permaneceram na sala para o início da coleta de informações prevista. Foi, então, solicitado a eles que preenchessem o protocolo com seus dados pessoais.

Em seguida, entregamos o protocolo com o instrumento de Associação Livre de Palavras. Após todos terem recebido, lemos, pausadamente, o protocolo e esclarecemos como deveria ser preenchido.

Devolvido esse instrumento preenchido por todos, entregamos o questionário: Concepções sobre o Ato de Ler, seguido de uma breve explicação sobre o preenchimento, uma vez que as opções de resposta estavam distribuídas em uma escala Likert.

Todos os participantes responderam em nossa presença, procurando manter-nos acessível, porém em silêncio, a fim de deixar o participante livre para poder responder.

Com posse dos dados, todos os resultados obtidos foram devidamente organizados.

No próximo capítulo são apresentadas as análises dos dados, levando em conta as reflexões que pudemos elaborar a partir deles, bem como as decorrentes das produções teóricas e empíricas pertinentes a que tivemos acesso.

*Não, talvez não seja isso.
As palavras me antecedem e ultrapassam,
elas me tentam e me modificam,
e se não tomo cuidado
será tarde demais:
as coisas serão ditas, sem eu as ter dito.
Ou, pelo menos, não era apenas isso.
Meu enleio vem
de que um tapete é feito de tantos fios
que não me posso resignar
a seguir um só fio...
Clarice Lispector*

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As palavras de Clarice Lispector escolhidas para a epígrafe que antecede este capítulo, retiradas do conto “Os desastre de Sofia” expressam os questionamentos da autora sobre os poderes da linguagem e de sua “constante tentativa de fazer coincidir o tempo da experiência vivida, o tempo da escrita, que busca representá-la, e o tempo da leitura” (AMARAL, SÁ; ROEFERO, 2007, p.6). De modo semelhante nos sentimos ao iniciar esta parte do relato do estudo conduzido junto aos professores-participantes. No caso deste estudo, a escolha dos fios, alguns deles palavras (teste de associação), outras posições, demonstradas pelo grau de concordância dos participantes a enunciados propostos (Questionário “Ato de ler”), e do modo como levou-nos, em um primeiro momento, a sentir o “enleio”¹², confessado por essa autora.

Entretanto, antes de passar à apresentação do que tecemos com esses fios, consideramos importante desenhar o quadro da organização deste capítulo.

Primeiramente são expostos os dados obtidos com as questões de caráter pessoal e profissional, de modo a descrever os contornos desses perfis para melhor situar a amostra dos professores participantes, visto que o objeto de qualquer representação social se define a partir do fenômeno e do grupo escolhido, conforme ponderações de Sá (1998). Em seguida, são apresentados os resultados obtidos pela aplicação do Teste de Associação Livre e pelo Questionário. Posteriormente, o diálogo que mantivemos tendo por foco o conjunto desses resultados. Cada um desses itens, ou seções, sofreu os efeitos das vozes de outros autores, identificadas a partir da leitura que realizamos de suas produções.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

¹² Ferreira () define como enleio “O ato ou efeito de enlear(-se), e “enlear” como: “ligar, atar, prender com liames” (p. 529). Por sua vez para “liame” propõe: “Aquilo que prende ou liga uma coisa a outra: ligação” (p. 835). In: FERREIRA, Aurélio B. De H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 14ª reimp. Rio de Janeiro,: Nova Fronteira, 1999.

Em termos de gênero, os participantes são do sexo feminino, com exceção de um. Quanto à idade distribuíam-se no intervalo de 20 a 79 anos. A maioria (80,2%) com idades variando entre 30 e 39 anos. Entre os demais, registramos: 11,9% com idade localizada no intervalo de 20 a 29 anos, 13,9% com idade entre 50 e 69 anos, e uma participante com 79 anos.

Quanto ao início da experiência profissional, como professores, constatamos que um deles iniciou em 1961, quase a metade deles (44,9%) começou a trabalhar entre 1991 a 2000, 18,6% tem mais de 10 anos de experiência profissional e apenas 4,9% dispunham de no máximo cinco anos de experiência, quando da realização da coleta de dados.

A Tabela 1 sistematiza a distribuição dos participantes por intervalo de anos do início de sua profissão.

Tabela 1 - Período do início da atividade profissional dos participantes

Período	Número de participantes
1961-1965	5
1966-1970	5
1971-1975	13
1976-1980	25
1981-1985	43
1986-1990	74
1991-1995	86
1996-2000	111
2001-2005	61
2006-2010	22
Total	445

Em termos de formação acadêmica profissional verificou-se que 6,3% dispunham apenas de formação de Ensino Médio em Magistério. Os demais contavam com formação no Ensino Superior em algumas das seguintes licenciaturas: Pedagogia (35,7%); Letras (13,7%); Ciências Biológicas (11,7%); Normal Superior (10,8%); Matemática (5,8%); Geografia (5,2%); Educação Física (2,9%); Química (0,9%);

História (0,7%), as quais desenham o perfil da formação acadêmica da maioria dos participantes. Com formação em outros cursos de graduação, registramos a presença de 3,8% participantes formados em Administração de Empresas; 0,45% em Direito; 0,22% em Enfermagem; 0,68% em Ciências Sociais; 0,45% em Ciências Contábeis; 0,45% em Serviço Social; 0,22% em Comércio Exterior.

A distribuição dos participantes quanto a sua formação profissional mínima pode ser observada na Figura 3.

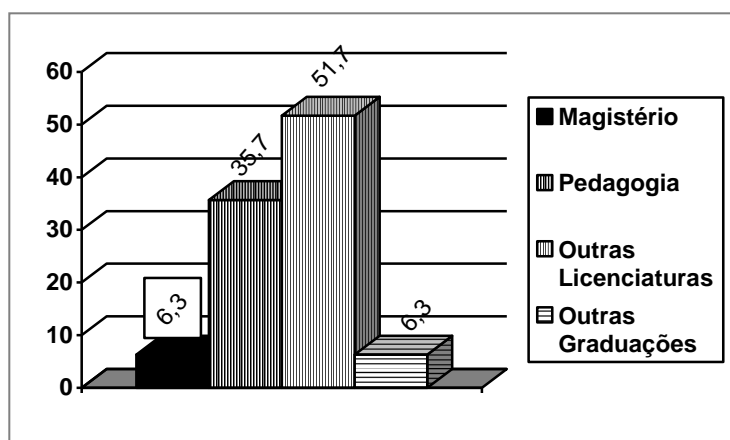


Figura 3 - Porcentagem de participantes por formação acadêmica mínima.

Mais da metade dos participantes (66,7%) concluiu algum curso de especialização: 63% na área de Educação e os demais em outras áreas.

A experiência profissional da maioria dos participantes (82,7%) teve seu início em escolas da rede pública. Apenas seis deles começaram na rede pública e particular simultaneamente.

Essa experiência dos participantes na rede municipal distribui-se em um intervalo que vai de um ano a 45 anos.

A Tabela 2 sumariza o total de participantes por anos de experiência profissional.

Tabela 2 - Distribuição das participantes por tempo de exercício

Anos	Número de participantes
Até 1	40
de 2 a 6	68
de 7 a 11	60
de 12 a 16	168
de 17 a 21	46
de 22 a 26	63
Total	445

Como se pode constatar, pelo conjunto desses dados, os professores participantes apresentam características comuns à da maioria dos profissionais que atuam no País, como as relacionadas ao gênero e faixa etária, que predominam entre os profissionais que atuam, especialmente nas séries iniciais da Educação Básica. Por exemplo, na amostra deste estudo dos 445 participantes apenas um é do sexo masculino. Conforme dados fornecidos em 2009, pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2009), dos 1.997.978 professores que atuavam na Educação Básica, mais de 81% eram do sexo feminino.

Quanto à faixa etária, o número de participantes com idade até 25 anos reflete a tendência verificada por aquele órgão federal quanto à caracterização dos professores brasileiros. Dos 1.997.978 professores que atuavam no Brasil, segundo aquele relatório, apenas 5,9% se encontrava nessa faixa etária, enquanto que 12,7% tinham ultrapassado a idade de 50 anos. Os dados dos participantes deste estudo reforçam as tendências registradas pelo INEP: apenas 1,5% com idade até 25 anos e 13,7% com mais de 50 anos.

Dos 1.341.178 professores que atuavam na Educação Básica no Brasil, segundo aquele relatório, 94% possuíam alguma licenciatura. Entre os participantes 75,6% dispunha dessa formação acadêmica.

Como se pode constatar o perfil dos participantes é similar ao da maioria dos professores que atuavam/atuam nas escolas públicas e particulares do Brasil. No País, são as mulheres que predominam no exercício dessa profissão e, nas últimas décadas, por razões socioculturais e históricas são as que mais leem (CUNHA, 2008), conforme dados colhidos junto a 92,3% da população brasileira com mais de 5 anos na

amostra da pesquisa realizada em 2007 no Brasil, cujos resultados foram publicados na obra *Retratos da Leitura no Brasil*, organizada por Galeno Amorim e publicada em 2008. A faixa etária de 25 a 49 anos é a que mais lê segundo essa pesquisa (p.52).

Produções como as de Manguel (1997) Chartier (2001a; 2001b) e Lacerda (2003) são referidas por Pullin (2008) como exemplo das que documentam o ingresso da mulher como leitora e produtora de textos historicamente posterior ao dos homens. Entretanto, atualmente são elas que na maioria das escolas ensinam a ler, como demonstram os dados dos participantes deste estudo.

Em assim sendo, o que elas pensam, associam e valorizam acerca da leitura é sumamente importante e de relevância social, em vista dos efeitos de suas práticas junto aos mais jovens, no caso das suas ações educativas em sala de aula. Pullin e Moreira (2008b), apesar de terem investigado as práticas de prescrição de leituras junto a alunos do magistério, concluíram que os modos como os professores indicam os textos para os alunos ler afetam “as condições para que cada um escreva ou reescreva entendimentos sobre si e o mundo” (p. 241).

Concordamos com Gimeno Sacritán (2008, p. 87), quando diz enfaticamente:

O inimigo da leitura não reside, como actualmente alguns temem, na cultura audio-visual que domina os meios de comunicação e na extensão das novas tecnologias, mas nas desafortunadas práticas de leitura dominantes a que submetemos os nossos alunos durante a escolaridade. (grifos nossos).

Por concordamos com Silva (1999, p.11) quanto a que parece não existir dúvida acerca de que

a maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida

consideramos pertinente, como anunciado em nossos objetivos, analisar os aspectos estruturais das representações sociais acerca da leitura que os participantes deste

estudo apresentam, isto é, dos 445 professores que atuavam na rede municipal de ensino, foco deste estudo.

Esse autor (1999, p 11-15) apresenta as concepções de leitura que identificou, ao longo de sua experiência de 25 anos, relatadas por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, as quais, em sua opinião, lhe permitiram esboçar as formas desses profissionais pensarem o ler “e que orientam a docência nas diferentes séries escolares” (SILVA, 1999, p.11). Constatou que concepções redutoras acerca da leitura permeiam as práticas de ensino da maioria desses professores. Para muitos desses profissionais, a leitura reduz-se à tradução da escrita em fala, à decodificação das mensagens, à de apresentar respostas a sinais gráficos, a extrair a ideia central, a apreciar os clássicos, além de que seu ensino fica restrito ao seguimento da sequência padrão apresentada pelos livros didáticos que possibilita ao aluno pensar que ler é “oralizar o texto, fazer o vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir” (SILVA, 1999, p.14).

Silva (1999) justifica a presença dessas concepções redutoras de leitura, em vista da “pobreza material do contexto escolar no que se refere à ambientação para as práticas de leitura [e esta ser] diretamente proporcional ao empobrecimento de pensamento daqueles que têm por responsabilidade planejar e orientar essas práticas” (SILVA, 1999, p.12). Entretanto, não deixa de advertir quanto às decorrências dessas práticas, visto elas poderem “produzir leitores ‘mancos’ ” (SILVA, 1999, p.15. Destaque do autor).

3.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LEITURA ENTRE OS PARTICIPANTES

Sendo a leitura “(...) um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas” (FERREIRA, 1998, p. 208), e por concordarmos com Bauer (2008, p. 229) quando afirma: “as RS são a produção cultural de uma comunidade, que tem como um

dos seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir sua identidade”, apresentamos inicialmente as análises dos dados relativos às representações sociais de leitura dos professores participantes deste estudo.

3.2.1 Ponderações Iniciais: aspectos procedimentais e teóricos

Inicialmente, foram construídas planilhas com todos os dados, relacionados por participante: escola, início de experiência profissional, formação acadêmica, quando iniciou sua carreira profissional, série em que trabalha e quantas horas por semana.

Um total de 2225 palavras foi identificado. Isto é, todos os participantes responderam ao solicitado: escrever cinco palavras ao indutor proposto (Apêndice C). Após o trato das palavras evocadas espontaneamente ao indutor proposto (“Leitura é...”), esse conjunto de palavras foi processado pelo *software* EVOC, (versão 2000, 3.0), proposto por Pierre Vergès em 2002, o qual possibilitou constatar 254 palavras diferentes, naquele universo vocabular.

Conforme disposto no Manual desse Programa (LIMA, 2003) quando se verifica uma grande variabilidade lexical nos dados colhidos, inicialmente, deve-se proceder a algumas transformações.

Dada a semelhança lexical, algumas palavras para serem processadas pelo programa EVOC foram submetidas a um tratamento. O procedimento utilizado foi o seguinte, respeitou-se a concordância com a evocação “Leitura é...” e a quantidade de palavras evocadas, prevalecendo a de maior frequência. O plural foi alterado para o singular, excetuando-se o termo ideias, visto que o número de vezes que a palavra foi evocada foi alto; adjetivos ou substantivos foram transformados em verbo, no infinitivo. No Apêndice E são apresentadas as transformações realizadas, bem como a quantidade de termos submetidos ao trato das palavras.

Embora o *software* EVOC tenha sido criado visando identificar como prováveis elementos centrais os componentes mais frequentes e prontamente evocados tendo

como referência a média das frequências (MF) e a média das ordens médias de evocação (MOME), para a realização deste estudo foram criadas duas planilhas em Excel, uma com a ordem natural das evocações e outra com a hierarquização das evocações. Em ambas foi utilizado o mesmo trato de palavras (Apêndice E), aproveitando as possibilidades do *software*, conforme descritas a seguir.

O *software* EVOC propicia verificar a organização das palavras evocadas por um grupo, em função da hierarquia implícita de cada uma, gerada pela combinação entre a sua frequência com a ordem de sua respectiva evocação.

Além disso, o *software* possibilita a obtenção de outros resultados estatísticos, a partir dessas matrizes de coocorrências, as quais, por sua vez, servem de apoio para rodar o *Randgraf*, também conhecido por *Tabrgrq*, um dos 16 programas disponíveis desse *software*. Uma vez rodado, o *Randgraf* apresenta um quadro de quatro casas, identificando os elementos que constituem o provável núcleo central e o sistema periférico da representação social que foi investigada pelo teste de associação livre.

Esse programa apresenta resultados, sistematizados e explicados na Figura 4, os quais além de situar as palavras evocadas por quadrante, tendo por base a frequência média de ocorrência das palavras e as ordens médias de evocação (OME), pelos parâmetros sugeridos pelo programa ou pelo pesquisador, informando os elementos que provavelmente constituem o núcleo central e o sistema periférico da representação em estudo.

<i>Frequência média</i>	1º quadrante Elementos do Núcleo Central prontamente evocados + alta frequência	2º quadrante Elementos da 1ª periferia tardiamente evocados + alta frequência
	3º quadrante Elementos de contraste prontamente evocados + baixa frequência	4º quadrante Elementos da 2ª periferia tardiamente evocados + baixa frequência

Figura 4 – Matriz do EVOC: distribuição por quadrante das palavras evocadas (VERGÈS, 1994).

Neste estudo levamos em consideração para as análises, tanto a ordem natural das evocações, as quais denominamos de OME's, como a hierarquização efetuada pelos professores participantes no momento da coleta dos dados, isto é, as ordens médias de importância atribuída pelos participantes à palavra evocada, a qual chamaremos de OMI's. A opção por trabalhar com as duas ordens médias, definida quando da montagem do instrumento, deve-se ao fato de que além da análise prototípica que caracteriza a estrutura da representação, obtida pelas OMEs, a identificação de possíveis mascaramentos, provocados por pressões normativas (WACHELKE; WOLTER, 2011) poderem ser desvelados pela análise das OMIs.

Em suma, essa decisão teve por base a ideia de que ao assim procedermos somaríamos uma dupla vantagem para a análise dos dados: a de dispor dos termos mais acessíveis à consciência dos participantes, pela evocação livre (VERGÈS, TYZSKA & VÈRGES, 1994), e a de colher o resultado do trabalho cognitivo dos participantes sobre as palavras que evocou, resultante da análise, comparação e hierarquização sobre sua própria produção, as quais geraram as OMIs.

O desenho da análise relativa às representações sociais em estudo foi traçado como segue: apresentação inicial das informações recolhidas em situação de evocação livre, seguida pela análise dos resultados obtidos no segundo momento da

situação da aplicação do teste de associação livre, isto é, quando os participantes indicaram a importância de cada uma das palavras que registraram no primeiro momento. Nas análises realizadas com vista à obtenção dos elementos constitutivos dos quadrantes, os critérios adotados para definir os pontos de corte foram: 10% dos participantes para a frequência média, um valor que fosse metade dessa frequência para a frequência mínima e de três para a ordem média.

Para a análise inicial dos resultados, tendo em conta todos os participantes (N=445), os valores 22 para a frequência mínima e 45 para a frequência intermediária foram os informados para rodar o *Randgraf*. . Desse modo, os resultados informam os dados de pelo menos 10% do total de participantes. Este critério foi usado, também, quando das análises dos grupos e subgrupos que constituímos, para fins de análise, a partir do tempo de exercício profissional e formação acadêmica inicial dos participantes.

Finalmente, regularam esta apresentação as ponderações de Vérge (2001, p. 346-347), acerca do funcionamento cognitivo. Este autor distingue três processos cognitivos responsáveis pela escolha das palavras que o indivíduo emite quando provocado a falar sobre um objeto de representação: a) a *seleção* dos elementos organizadores da representação decorre da importância que o sujeito atribui aos elementos. O resultado desse processo possibilita ao investigador identificar quais são os elementos mais pertinentes e periféricos de um determinado objeto, por exemplo, para um grupo de sujeitos; b) as *dimensões conotativas* que o indivíduo associa a um determinado domínio, pela série de atributos, avaliações e práticas, isto é, como qualifica os elementos selecionados e lhes atribui umas e não outras propriedades; c) a *esquematisação*, “organiza o conteúdo da representação numa rede da qual cada elemento retira sua significação apenas do conjunto dos outros elementos aos quais está vinculado” (VERGÈS, 2001, p. 347).

Em vista disso, apresentaremos inicialmente a análise do *corpus* das evocações livres dos 445 participantes ao indutor proposto (“Leitura é ...”), seguida do exame do *corpus* constituído pela hierarquia atribuída pelo participante a cada uma das palavras que evocou. Isso possibilita que além do conteúdo, possamos dizer

acerca da estrutura dessa representação social, visto que esta última série de dados quando associada ao cálculo das médias de frequência permite “uma análise da centralidade dos diversos elementos produzidos” (OLIVEIRA *et al.* (2005).

3.2.2 Análise dos Elementos do Núcleo Central e Sistema Periférico

Após o tratamento dado às palavras evocadas, um total de 254 termos diferentes foi observado. A frequência dessas palavras distribuiu-se no intervalo de 1 a 276 vezes.

As 17 palavras que atenderam aos critérios definidos para rodar o *Randgraf* situaram-se por quadrante, conforme exposto no Quadro 8.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 45 com média $< 3,0$			Elementos da 1ª periferia Frequência ≥ 45 com média $\geq 3,0$		
Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
aprender	140	2,907	descobrir	46	3,283
compreensão	48	2,771	divertir	67	3,493
conhecimento	276	2,333	imaginar	49	3,122
cultura	141	2,972	interpretação	62	3,065
informação	146	2,575	lazer	68	3,118
prazer	240	2,758	sabedoria	58	3,069
viajar	64	2,906			
Elementos de contraste Frequência < 45 com média $< 3,0$			Elementos da 2ª periferia Frequência < 45 com média $\geq 3,00$		
Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
decodificar	24	2,875	emocionar	25	3,760
essencial	25	2,360	entreteniment o	22	3,727

Quadro 8: OME - Distribuição dos vocábulos ao indutor “Leitura é...” (N=445)

Obs.: Frequência mínima = 22.

Considerando os sete elementos do provável núcleo central que foram prontamente evocados (Quadro 8), destacamos aquele cuja OME indica que está próxima das duas primeiras posições, bem como a que apresentou frequência alta de

evocação.

Nesse quadro, constata-se que a palavra “conhecimento”, para 62%, dos participantes, evidencia-se entre as demais. Apesar de a palavra “prazer” ter sido evocada por 53,9% dos participantes, sua OME (2, 758) está mais próxima do valor que limita quais os prováveis elementos que constituam o núcleo central. Por conseguinte, demonstra um valor simbólico mais baixo do que “conhecimento”, pelo menos para a amostra deste estudo. Entretanto, porque somente essas duas palavras se destacam por terem sido evocadas por mais da metade dos participantes, podemos propor como hipótese plausível que esses dois termos pertencem ao núcleo central. Os demais elementos que provavelmente compõem o núcleo central, conforme resultados do programa *Randgraph*, indicam que as demais palavras: “compreensão”; “viajar”; “aprender”; “cultura”; “informação”, situadas no primeiro quadrante gerado pelo EVOG, denotam também, segundo Wachelke (2008), um maior valor simbólico dos elementos da representação em estudo.

No Quadro 8 podemos observar os elementos do provável núcleo central da representação social deste estudo de acordo com a ordem de sua evocação (OME). Nela pode ser ressaltado o valor simbólico da palavra “informação” para 32,81% dos participantes. Apesar das palavras “prazer”, “aprender” e “cultura” terem sido evocadas por mais de 31% dos participantes, os valores simbólicos de cada uma, tendo por parâmetro as respectivas OMEs, são menores do que os verificados para as palavras “conhecer” e “informação”.

No quadrante superior direito do quadro de quatro casas, construído pelo *Randgraf* (sintetizado Quadro 8), foram identificadas seis palavras e sua respectiva OME. A incidência de escolha dessas palavras no grupo é a que segue: “descobrir” (10,3%), descobrir (15%), “imaginar” (11%), “interpretação” (14%), lazer (15,3%) e “sabedoria” (13%). Conforme Abric (2003), as palavras presentes nessa casa abarcam os componentes periféricos considerados mais relevantes pelos participantes, por apresentarem maiores frequências de evocação, porém com menor importância do que as que constituem o provável núcleo central dessa representação.

No primeiro quadrante, as palavras “conhecer” e “prazer” foram por nós

destacadas, visto terem sido evocadas por mais de 30% dos participantes. Como pode ser verificado no Quadro 8 as palavras “interpretação” e “sabedoria” foram as que obtiveram menores médias, portanto próximas daquelas que constituem o provável núcleo central. Parece, então, que os atributos de saber acerca de..., possibilitados pela leitura, são mais valorizados pelos participantes do que aqueles relacionados ao “prazer” por ela produzida (“lazer”, “divertir”, “imaginar”, “descobrir”).

Por sua vez, quando analisados os termos tardiamente evocados e com mais baixa frequência, que compõem a 2ª periferia (Quadro 8), registra-se que os termos “emocionar” e “entretenimento” foram evocados, respectivamente, por 5,6% e por 4,9% dos participantes.

Como indicado por Vergès (2001), o conteúdo da representação “retira sua significação apenas do conjunto dos outros elementos aos quais está vinculado” (p.347). As palavras da 2ª periferia parecem convergir para o sentido de “prazer” que a leitura proporciona para alguns dos participantes. Porém, a análise prototípica realizada indica que poucos participantes atribuem esse significado e valor à leitura.

O 3º quadrante que apresenta os elementos de contraste, prontamente evocados, porém com baixa frequência, resgatam, em nossa opinião, a importância social da leitura como “essencial” e “decodificar”. Essas palavras foram respectivamente evocadas por 5,6% e 5,4% dos participantes.

Antes de analisarmos a ordem de importância atribuída aos termos que foram evocados individualmente por participante e com o intuito de propiciar uma visão integrada da interpretação dos resultados até agora descritos, construímos a Figura 5.

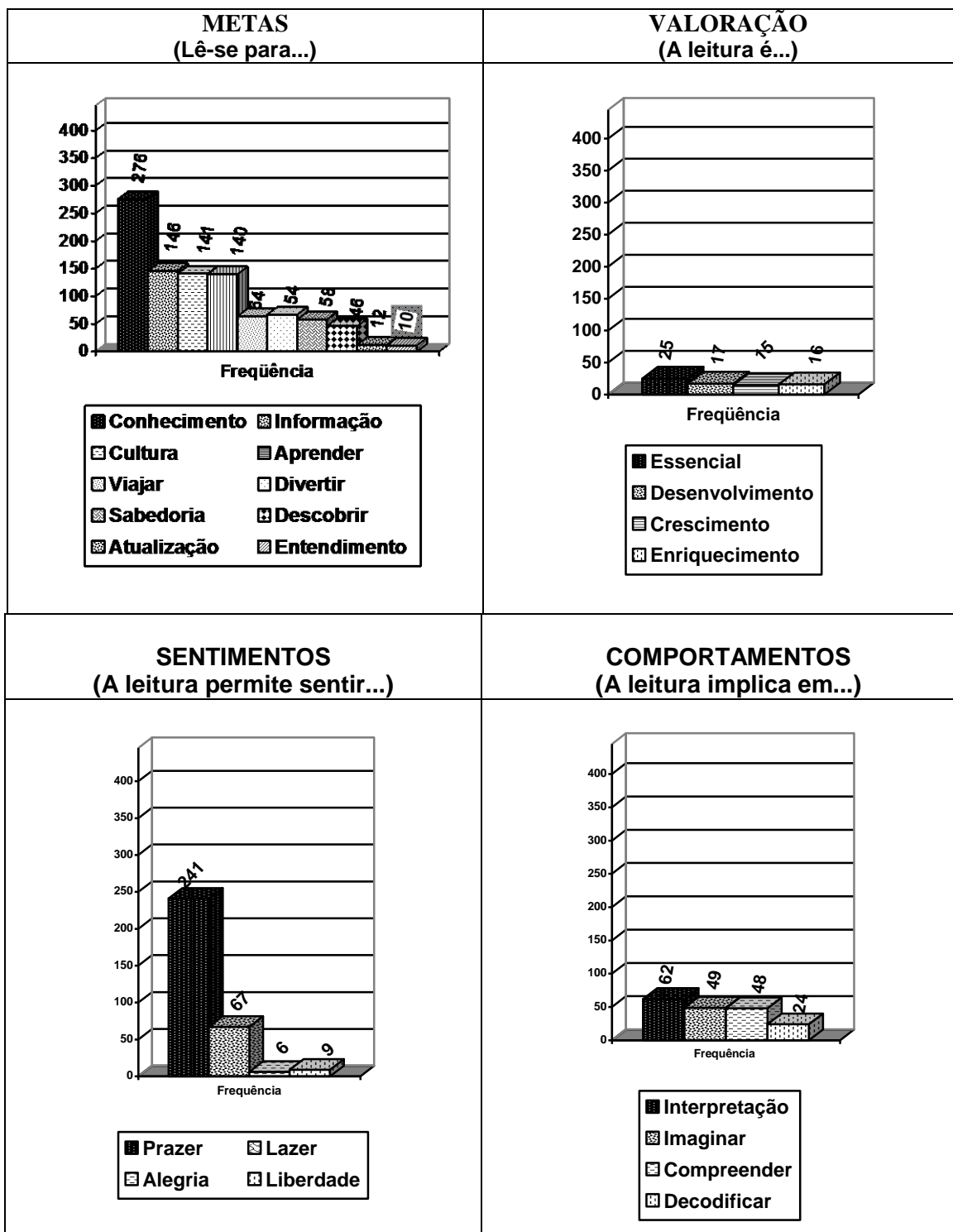


Figura 5 - Principais aspectos que os participantes relacionam à leitura (N=445)

Em relação à hierarquização das palavras realizada pelos 445 participantes, obtivemos as frequências e as OMI's demonstradas no Quadro 9.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 45 com média < 3,0			Elementos da 1ª Periferia Frequência ≥ 45 com média ≥ 3,0		
Evocação	F	OMI	Evocação	F	OMI
aprender	140	2,600	divertir	67	4,045
compreensão	48	2,708	imaginar	49	3,327
conhecimento	276	1,870	lazer	67	3,970
cultura	141	2,567	prazer	240	3,249
descobrir	46	2,978	viajar	64	3,703
informação	146	2,459			
interpretação	62	2,968			
sabedoria	58	2,914			
Elementos de Contraste Frequência <45 com média <3,0			Elementos da 2ª Periferia Frequência <45 com média ≥ 3,00		
Evocação	F	OMI	Evocação	F	OMI
decodificar	24	2,875	emocionar	25	4,038
essencial	25	2,160	entretenimento	22	4,045

Quadro 9- OMI: Distribuição dos vocábulos ao indutor “Leitura é...” (N=445)

Obs.: Frequência mínima = 22.

Os resultados, tendo por foco a importância atribuída pelos participantes aos termos evocados, sistematizados no Quadro 9, permitem constatar que os termos “aprender”, “compreensão”, “conhecimento”, “cultura” e “informação” permanecem como elementos do possível núcleo central. Entretanto, apesar de prontamente evocados e com alta frequência na situação de evocação livre, agora sofreram alteração quanto à ordem como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 - Posições ocupadas pelas palavras comuns na OME e OMI (N=445)

Núcleo Central	Palavra	OME	OMI
Frequência ≥ 45 com média < 3,0	Aprender	2,907	2,600
	Compreensão	2,771	2,708
	Conhecimento	2,333	1,870
	Cultura	2,972	2,567
	Informação	2,575	2,459

Os termos que constam na Tabela 3 remetem para algumas dimensões do que consideramos metas de leitura para os participantes (Fig. 5). Contudo, informam a ausência das palavras “prazer” e “viajar” prontamente evocadas na situação de evocação livre (vide respectivas OMEs, no Quadro 8). Possivelmente, devido aos

efeitos dos processos cognitivos, de análise, comparação e hierarquização, necessários para que os participantes hierarquizassem as palavras evocadas, no primeiro momento de resposta ao Teste de Associação de Palavras. Registre-se que essas palavras (“prazer” e “viajar”) passaram a constituir a segunda periferia. Isso demonstra que apesar de apresentarem freqüências altas ($F= 240$; $F= 64$), a ordem de importância a elas atribuída passou a ser menor (OMIs = 3,249 e 3,703, respectivamente). O conjunto desses resultados, especialmente dos obtidos pela OMI viabilizam a indicação não só de quais dos elementos produzidos apontam para a centralidade da representação (OLIVEIRA, *et al.* 2005), quanto reiteram o sentido e a importância da realização da leitura, atribuídos pelos participantes, para a aquisição de conhecimento.

É importante que se assinala que um dos termos da 2ª periferia, isto é, da constituída pelos elementos de contraste, sofreu alteração de posição: a palavra “essencial” ocupava uma posição menor quando da evocação livre (OME= 2,386) e passou a ocupar uma posição mais valorizada, quando da situação da hierarquização (OMI= 2, 186). Registrou-se, ainda, que a palavra “decodificar” manteve a mesma posição em ambas as situações (OME=OMI= 2,875). Segundo Abric (1993, *apud* SÁ 2002) estes elementos podem indicar subgrupos emergentes representacionais.

O fato do termo “decodificar” não ter mudado de posição instigou a lembrança das palavras de Cabral (1986, p,16). “No processo de leitura, ocorrem, pelo menos, quatro etapas, segundo uma visão psicolingüística: decodificação, compreensão, interpretação e retenção”. Em sendo assim, as habilidades de leitura vão muito além de uma simples decodificação. Se essa é necessária, não é suficiente para a produção da leitura. Levando em consideração que este trabalho foi desenvolvido junto a educadores, verifica-se que para alguns (5,39%), mesmo após o trabalho cognitivo exigido para a hierarquização dos termos, predomina com a mesma importância essa habilidade sobre outras, haja vista que para responderem ao instigador verbal proposto, os participantes deveriam escrever apenas cinco palavras

Levando em consideração os elementos da 2ª periferia, apresentados na Tabela 4, percebe-se que a leitura por prazer, na ordem de importância foi preterida por termos que induzem ao conhecimento.

Tabela 4 - Comparação da posição ocupada pela evocação em relação à 2ª periferia (N=445) na OME e na OMI

Crítérios	Palavra	OMI	OME
Frequência <45	Emocionar	4,038	3,760
com média ≥ 3,00	Entretenimento	4,045	3,727

Obs: Destacam-se aqui os termos que ocupam o quarto quadrante – 2ª periferia, tardiamente evocados e com baixa frequência.

Da mesma forma, faz-se importante destacar e comparar os elementos da 1ª periferia que se repetiram na OME e OMI:

Tabela 5- Comparação da posição ocupada pela evocação em relação à 1ª periferia (N=445) na OME e na OMI

Crítérios	Palavra	OME	OMI
Frequência ≥ 45 com média ≥ 3,0	Divertir	3,493	4,045
	Imaginar	3,122	3,327
	Interpretação	3,065	3,970
	Lazer	3,118	3,249

Em relação às evocações da 1ª periferia, o termo “lazer” foi utilizado por 54,15% dos participantes. Na comparação da OME com a OMI registra-se que sofreu uma leve alteração na posição que ocupa nesta última. Por se saber que esta periferia desempenha a função de sustentar a representação social, reforçando os elementos do núcleo central (Abric, 1998, Flament, 2001), isso nos permite supor que para esses participantes a leitura como busca de conhecimento está atrelada a lazer. Os outros termos “divertir” (evocado por 15% dos participantes), “imaginar” (por 11%, deles) e “interpretação” (por 15%) não podem ser descartados apenas por sua porcentagem, por estarem relacionados semanticamente a lazer (imaginar e divertir remetem a lazer). Logo, mesmo que tardiamente evocados e tardiamente

classificados, podemos afirmar que o termo “lazer” parece sustentar a suposição proposta.

Uma vez relatados os resultados obtidos junto à amostra, isto é, aos 445 professores-participantes, partiremos agora para a descrição da análise prototípica das representações sociais de leitura desses professores, agrupados por tempo de exercício profissional e formação acadêmica, para verificar possíveis efeitos dessas variáveis.

Para tal, os participantes foram agrupados em três grupos, e identificados como segue:

G1: os que iniciaram sua carreira profissional entre 1961 e 1980, ou seja, que exercem a profissão de professor de 30 anos a 49 anos (n=77);

G2: aqueles que iniciaram sua carreira profissional entre 1981 e 1990, ou seja, que exercem a profissão de professor de 20 anos a 29 anos. (n=145);

G3: com carreira profissional iniciada entre 1991 e 2010, ou seja, que exercem a profissão de professor de 01 ano a 19 anos. (n=169).

Em seguida, subdividimos cada um deles tendo por foco a formação acadêmica. Os subgrupos foram assim organizados:

a) Participantes formados em Pedagogia ou Normal Superior (G1PNS; G2PNS; G3PNS);

b) Participantes formados em outras licenciaturas (a saber: Ciências Biológicas, Letras, Matemática, Geografia, Educação Física, Ciências Sociais, História, Ciências Matemáticas, Química, Educação Especial (G1OLic; G2OLic; G3OLic)

Os 25 participantes formados em outras graduações (Administração de Empresas, Direito, Enfermagem, Ciências Contábeis, Serviço Social e Comércio Exterior), assim como os que não possuíam Ensino Superior (n=29) foram ignorados para esta análise.

Interessa-nos, em suma, analisar os dados dos profissionais que obtiveram a certificação mínima, atualmente exigida por lei (LDB) para a função de professores do Ensino Fundamental.

Com os dados obtidos de cada participante, criamos uma nova codificação para a sua identificação (Apêndice F), para inseri-las em planilhas do Excel.

Após a elaboração dessas planilhas, as informações recolhidas pelo Teste de Associação Livre de Palavras foram rodadas duas vezes no *software* EVOC: uma considerando a ordem de evocação dos participantes, outra a hierarquização dessas evocações.

Os resultados do EVOC serão apresentados por grupo e respectivos subgrupos, em tabelas que sistematizam os dados evocados nas duas situações de coleta: de evocação livre e de hierarquização das respectivas respostas ao Teste de Associação Livre. Em seguida, a cada uma dessas sínteses, são tecidas as considerações pertinentes.

No G1 registrou-se um total de 385 palavras, sendo 105 diferentes, distribuídas na frequência de 1 a 48. O universo vocabular das palavras diferentes ficou distribuído por frequência, conforme Quadro 10.

Total de palavras	Frequência	Vocábulo evocado por 10% ou mais dos participantes
1	48	Conhecimento
1	34	Prazer
1	33	Cultura
1	26	Informação
1	25	Aprender
1	15	Divertir
1	12	Interpretação
1	11	Viajar
3	8	Sabedoria
1	7	Desenvolvimento
2	6	
2	5	
5	4	
3	3	
18	2	
63	1	

Quadro 10 – Distribuição do universo vocabular do G1 (n=77).

O Quadro 11 sistematiza a distribuição das palavras por quadrante considerando as respectivas OMEs e OMI.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 8 com média < 3				Elementos da 1ª Periferia Frequência ≥ 8 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
conhecimento	48	2,250	1,771	viajar	11	3,364	3,091
compreensão	8	-	2,500	interpretação	12	-	3,167
informação	26	2,231	2,538	prazer	34	3,088	3,500
cultura	33	-	2,576	sabedoria	8	3,750	3,625
aprender	25	2,680	2,800	lazer	8	3,500	3,875
interpretação	12	2,833	-	divertir	15	3,133	4,200
				compreensão	8	3,125	-
Elementos de Contraste Frequência < 8 com média < 3				Elementos da 2ª Periferia Frequência < 8 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
essencial	4	2,500	1,250	decodificar	4	3,250	3,000
comunicar	4	2,750	2,250	imaginar	5	3,400	3,000
descobrir	6	-	2,833	desenvolvimento	7	3,143	3,571
				entretenimento	6	3,500	4,000
				emocionar	4	4,000	4,200
				sonhar	5	4,600	4,400
				descobrir	6	3,000	-
				socializar	4	3,250	-

Quadro 11 – Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G1; n=77).

Obs.: Cada quadrante por ordem crescente das OMI.

O conjunto de dados obtidos no G1, isto é, dos participantes com maior tempo de exercício profissional, situado entre 30 e 49 anos, permite observar que a palavra “interpretação” quando da ordem de evocação livre pertence ao possível núcleo central das representações deste grupo, porém após o trabalho cognitivo passou a ocupar a 1ª periferia, subindo da posição 2,833 para 3,167. Os termos “conhecimento”, “informação” e “aprender” foram mantidos no mesmo quadrante quando dos cálculos da OMI, possibilitando supor que sejam esses os elementos do núcleo central. Salienta-se, ainda, que a palavra “conhecimento” foi evocada por 62,3% dos participantes do G1 e na OMI, pelo resultado obtido, situada em uma posição distante

da posição verificada entre ela e a próxima palavra, qual seja “compreensão” (2,500), evocada apenas por 10,4% desses participantes.

O termo “cultura”, evocado por 42,8% dos participantes, pela posição da ordem de evocação (OME=3, 242), ocupou a 1ª periferia. Após o trabalho cognitivo, necessário para a hierarquização das respostas anteriormente evocadas pelo participante, no âmbito do grupo passou a compor o conjunto de elementos do possível núcleo central da representação de leitura deste grupo (OMI=2,576).

Na 1ª periferia, os termos “prazer”, “divertir”, “viajar”, “lazer” e “sabedoria” são comuns para ambas as condições, merecendo destaque as posições distintas da palavra “divertir” (OME= 3,133 OMI=4,200), indicativas de que o trabalho cognitivo por parte de quem a emitiu (19,5% dos participantes), interferiu no grau de sua importância.

Nos elementos de contraste, os termos “essencial” e “comunicar” permanecem para ambas as situações. Porém, após o trabalho cognitivo exigido para a hierarquização, ambos passaram a ocupar uma posição de maior importância entre os participantes do G1 (OME= 2,500 e 2,750; OMI= 1,250 e 2,250, respectivamente).

O termo “descobrir” situado entre os elementos de contraste quando da OMI, e na 2ª periferia OME, foi evocado por 7,8% dos participantes deste grupo (G1).

Na 2ª periferia situaram-se como elementos as palavras “desenvolvimento”, “entretenimento”, “emocionar”, “sonhar”, “imaginar” e “decodificar”, isto é, presentes na OME e na OMI. Após o trabalho cognitivo verificamos a ausência da palavra “socializar” e “descobrir”, entre os elementos desta periferia, resultante do trabalho da hierarquização realizado pelos participantes sobre as palavras que registrou na situação da simples evocação.

A fim de propiciar aos leitores, uma visão mais ampla dos resultados do G1, apresentamos a Figura 6, síntese desses resultados.

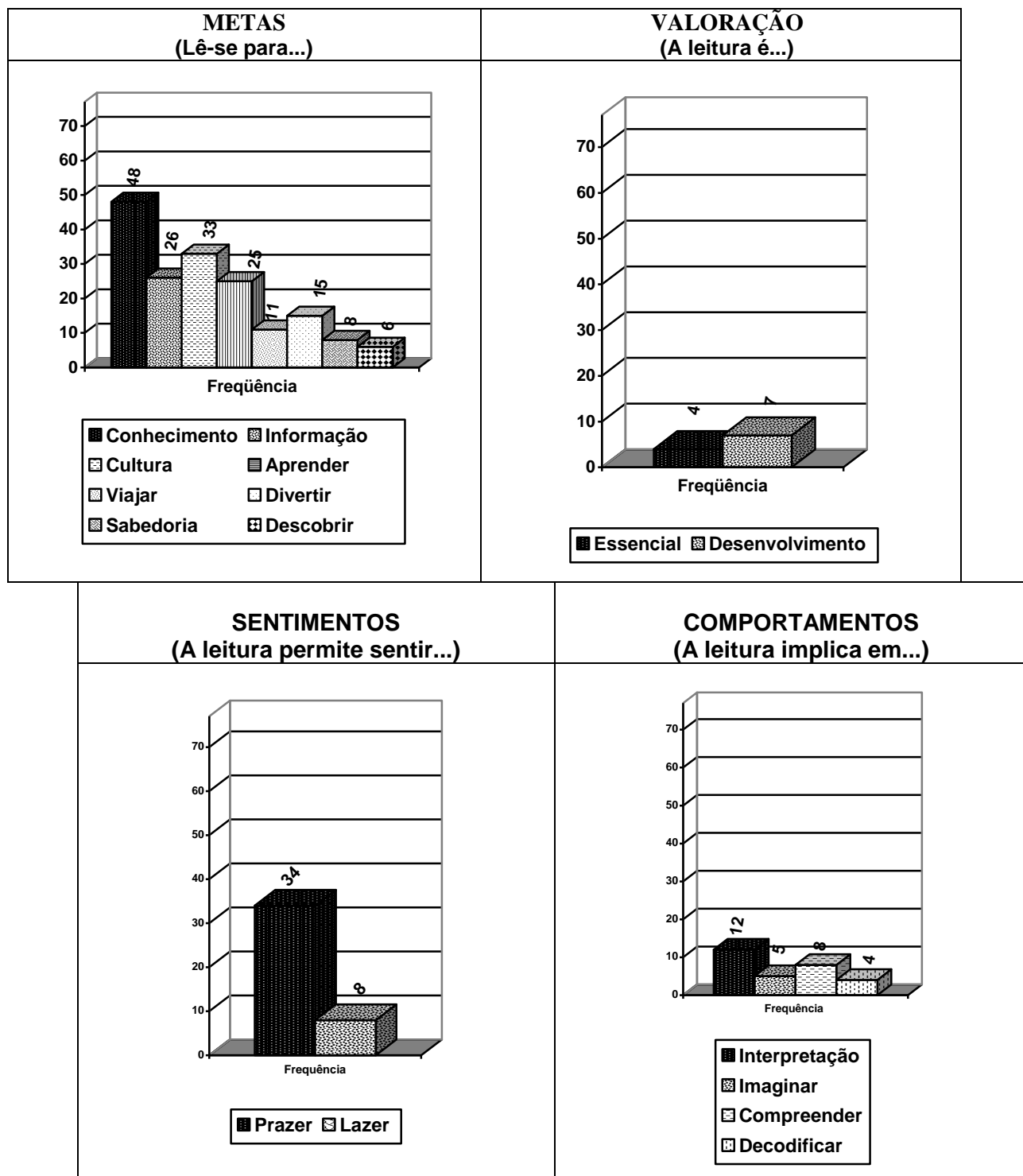


Figura 6 - Principais aspectos que os participantes do G1 relacionam à leitura (n=77)

Levando em consideração o G1 em relação a todos os participantes quanto aos aspectos que relacionam à leitura, o G1 preteriu os termos “atualização” e “entendimento”. A valoração dada aos outros termos destoava somente quanto ao termo

“viajar” visto que o G1 apresenta maior frequência do que em “cultura”. Em termos de valoração obtiveram uma frequência muito baixa nos termos “essencial” (F=4) e em “desenvolvimento” (F=7). Além disso, no G1 não se registraram os termos “crescimento” e “enriquecimento”. Em relação aos sentimentos destacaram-se os termos “prazer” e “lazer”, sendo que “alegria” e “liberdade” se quer foram evocados. Em relação ao aspecto “comportamentos” os termos evocados pelo G1 coincidem com os do grupo total de participantes.

Uma vez descritos os resultados do G1 (n=77), a seguir são apresentados esses resultados por subgrupo (G1PNS; G1OLic), isto é, pela certificação acadêmica mínima por eles obtida.

Os resultados dos participantes, licenciados em Pedagogia e no Normal Superior, com o maior tempo de experiência no grupo geral de participantes isto é, dos que compõem o subgrupo G1PNS, podem ser observados no Quadro 12 que expõe a frequência e a ordem média das evocações em situação livre e de hierarquização (OME;OMI).

Um total de 270 palavras foi registrado nas evocações dos participantes deste grupo, sendo 88 diferentes. Cinco palavras foram evocadas por mais de 30% dos participantes. Destas as incidências mais elevadas foram observadas na evocação das palavras: “conhecimento” (59,2%), “prazer” (42,6%) e “informação” (38,9%). As demais (17) foram evocadas por menos de 20%.

A distribuição das 22 palavras que atenderam aos critérios gerais estipulados para rodar o *Rangraf* pode ser observada no Quadro 12.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 6 com média < 3				Elementos da 1ª periferia Frequência ≥ 6 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
conhecimento	32	2,063	1,844	interpretação	9	-	3,000
compreensão	7	2,857	2,143	prazer	23	3,304	3,522
cultura	20	-	2,450	sabedoria	6	4,000	3,833
informação	21	2,333	2,714	divertir	9	3,778	4,333
aprender	18	2,889	2,778	cultura	20	3,050	-
viajar	7	-	2,857	viajar	7	3,286	-
interpretação	9	2,556	-				
Elementos de contraste Frequência <6 com média <3				Elementos da 2ª periferia Frequência <6 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
essencial	3	-	1,333	decodificar	3	3,333	3,000
importante	3	2,333	2,333	útil	3	-	3,000
descobrir	3	-	2,667	lazer	5	3,200	3,400
desenvolvimento	4	2,750	-	imaginar	4	4,000	3,500
				desenvolvimento	4	-	3,500
				socializar	4	3,250	4,333
				sonhar	5	4,600	4,400
				entretenimento	3	4,000	4,667
				descobrir	3	3,000	-
				essencial	3	3,000	-
				emocionar	4	4,000	-

Quadro 12 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G1PNS; n=54).

Obs.: Cada quadrante por ordem crescente das OMI..

No quadro anterior vale destacar que das sete palavras que compõem o 1º quadrante, apenas “interpretação” não foi confirmada pela OMI. Portanto, as demais parecem se confirmar como elementos constituintes do núcleo central da representação de leitura para esses participantes. Verificou-se que a palavra de maior valor simbólico associada à leitura foi “conhecimento”, visto que na ordem de importância das palavras evocadas se situar na primeira e segunda ordem (OMI=1,844). A OMI mais próxima dessa foi registrada para a palavra “compreensão” (OMI=2,143). Evidencia-se que essas foram as palavras de maior frequência que entraram neste quadrante.

Ainda no grupo G1, passaremos a analisar as evocações dos participantes que possuem outra licenciatura (G1OLic) apresentadas no Quadro 13.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 4 com média < 3				Elementos da 1ª periferia Frequência ≥ 4 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
conhecimento	16	2,625	1,625	prazer	11	-	3,455
informação	5	1,800	1,800	viajar	4	3,500	3,500
cultura	13	-	2,769	divertir	6	-	4,000
aprender	7	2,143	2,857	cultura	13	3,538	-
prazer	11	2,636	-				
divertir	6	2,167	-				
Elementos de contraste Frequência < 4 com média < 3				Elementos da 2ª periferia Frequência < 4 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
comunicar	2	2,000	1,500	descobrir	3	3,000	3,000
crescimento	2	2,500	2,500	sabedoria	2	3,000	3,000
				entretenimento	3	3,000	3,333
				desenvolvimento	3	3,667	3,667
				interpretação	3	3,667	3,667
				lazer	3	4,000	4,667
				distrair	2	4,000	5,000

Quadro 13 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G1OLic; n=23).

Obs.: Quadrantes por ordem crescente das OMI.

Num total de 115 palavras diferentes, observaram-se 46 diferentes. Destas, três palavras se destacaram por terem sido citadas por de 30% dos participantes “conhecimento” 69,56%, “cultura” 56,52% e “prazer” 47,82%. O termo “conhecimento” destacou-se tanto no G1PNS quanto no G1OLic como possível elemento do núcleo central. Das seis palavras que compõem o 1º quadrante, “prazer” e “divertir” não foram confirmadas pela OMI e em relação ao G1PNS coincidem, visto que os mesmos termos ocupam a 1ª periferia. Diferentemente do subgrupo G1PNS, neste subgrupo não se verificou o uso dos termos: “essencial”, “importante”, “decodificar”, “útil”, “imaginar”, “socializar”, “sonhar”, “essencial” e “emocionar”, surgem nestes quadrantes termos diferenciados dos participantes formados em Pedagogia ou Normal Superior, como “comunicar”, “crescimento” e “distrair”. Os quadrantes sugerem que os participantes formados em Pedagogia atribuem maior valoração à leitura, com evocações como “essencial”, “importante”, “útil”.

Passaremos agora à exposição dos dados obtidos com o G2. Este grupo definido pelos participantes que exerciam a profissão de professor de 20 anos a 29

anos, ficou constituído por 145 participantes. Verificada a quantidade de palavras que apresentaram na situação de coleta do teste de associação livre, registrou-se o total de 725 palavras, sendo 130 diferentes. Portanto, as evocações das palavras foram mais comuns do que distintas entre esses participantes, visto 82% do universo vocabular (725) ter sido comum entre os registros dos participantes.

O universo vocabular das palavras diferentes ficou distribuído por frequência , conforme o quadro 14.

Total de palavras	Frequência	Vocábulo evocado por 10% ou mais dos participantes
1	98	Conhecimento
1	81	Prazer
1	51	Informação
1	48	Cultura
1	47	Aprender
1	25	Lazer
2	21	Sabedoria, Divertir
1	20	Viajar
1	19	Imaginar
1	17	Interpretação
1	13	
2	12	
2	10	
2	7	
3	6	
6	5	
5	4	
9	3	
22	2	
66	1	

Quadro 14 – Distribuição do universo vocabular do G2 (n=145).

O Quadro 15 foi construído a partir dos resultados do programa *Randgraf* que gera a distribuição por quadrante das palavras evocadas, conforme proposta por Vergès (1994).

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 14 com média < 3				Elementos da 1ª periferia Frequência ≥ 14 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
conhecimento	98	2,357	1,990	imaginar	19	-	3,105
informação	51	2,686	2,353	prazer	81	-	3,222
aprender	47	2,936	2,468	viajar	20	-	3,850
sabedoria	21	2,714	2,714	lazer	25	-	3,960
cultura	48	-	2,875	divertir	21	3,667	4,048
interpretação	17	-	2,882	interpretação	17	3,118	-
imaginar	19	2,895	-	cultura	48	3,146	-
viajar	20	2,650	-				
lazer	25	2,920	-				
prazer	81	2,605	-				
Elementos de contraste Frequência < 14 com média < 3				Elementos da 2ª periferia Frequência < 14 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
entendimento	7	2,000	2,714	compreensão	12	3,250	-
fundamental	7	2,857	2,143	descobrir	13	3,385	3,308
comunicar	10	2,900	2,500	necessidade	12	3,500	
necessidade	12	-	2,667	emocionar	10	4,200	4,100
compreensão	12	-	2,833				

Quadro 15 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G2; n=145).

Obs.: Quadrantes por ordem crescente das OMI.

Quando levada em consideração a formação acadêmica deste grupo (G2 dos formados em Pedagogia e Normal Superior e os das demais licenciaturas, verificou-se que o número de participantes por subgrupo (G2PNS; G2OLic) foi respectivamente de 76 e 69, respectivamente. O conjunto de dados obtidos apresenta 10 vocábulos como provavelmente pertencentes ao núcleo central. Porém destes, levando em consideração OME e OMI, somente 4 permaneceram no primeiro quadrante, quais sejam: “conhecimento” (evocado por 67,58% dos participantes), “informação” (por 35,17%), “aprender” (por 32,41%) e “sabedoria” (por 14,48%) o que possibilita supor que sejam esses os prováveis elementos do núcleo central da representação de leitura para G2. Após a hierarquização feita pelos participantes os termos “imaginar” “viajar”, “prazer” e “lazer” passaram do quadrante do possível núcleo central para a 1ª periferia. Prontamente evocados, porém após o processo cognitivo passaram a compor o primeiro quadrante os termos “cultura” e “interpretação”.

Na 1ª periferia, o termo “divertir” permaneceu para ambas as condições (OME=3,667;OMI=4,048), sendo ele o único. Quanto aos elementos de contraste, as evocações “entendimento” (4,8%), “fundamental” (4,8%) e “comunicar” (6,9%), mantiveram-se. Na 2ª periferia os termos “descobrir” (8,9%) e “emocionar” (6,9%) também se mantiveram quando da OME e OMI.

A fim de analisar os principais aspectos que os participantes do G2 relacionam à leitura, apresenta-se a Figura 7.

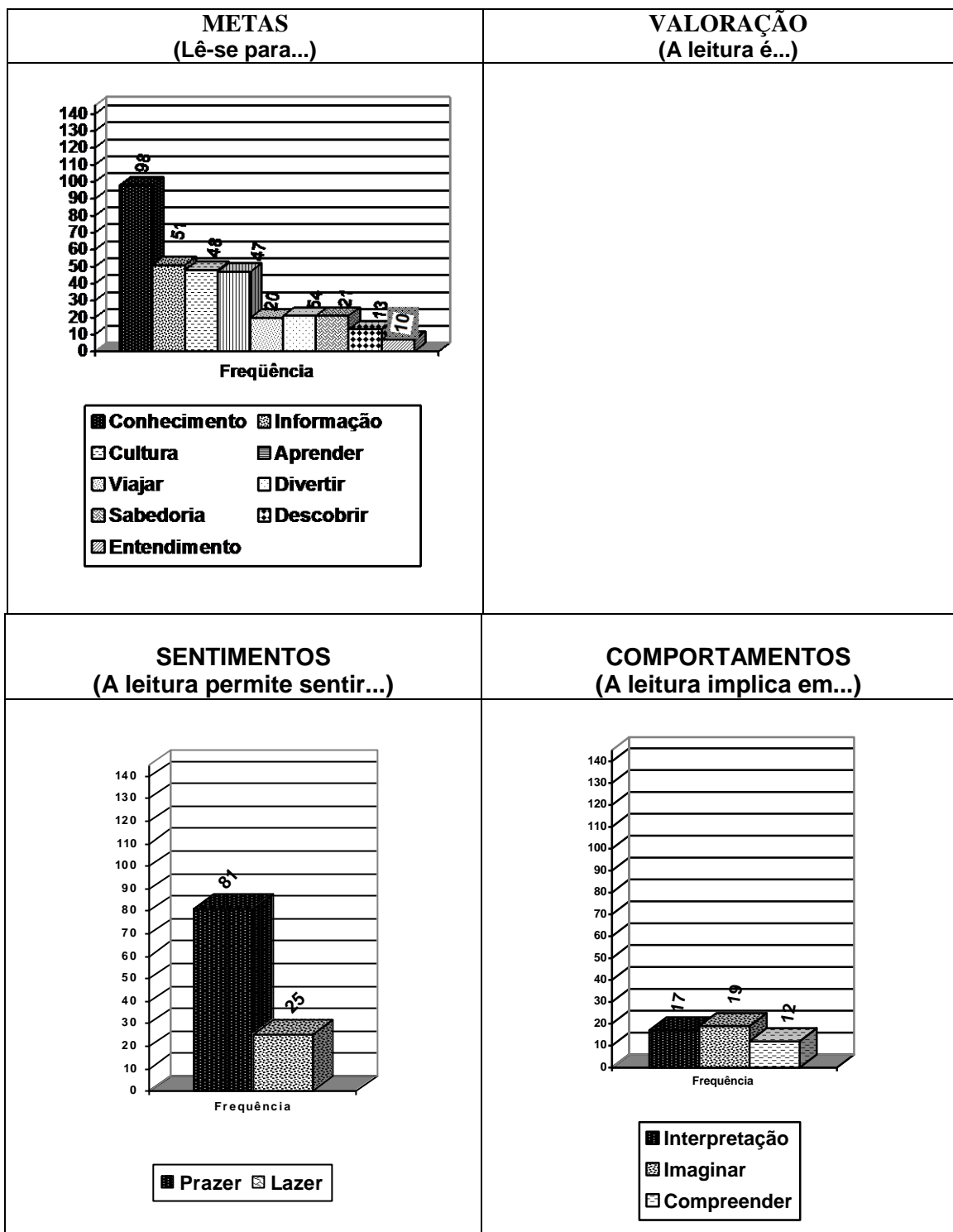


Figura 7 - Principais aspectos que os participantes do G2 relacionam à leitura (G2; n=145).

O quadrante de valoração para o instigador “Leitura é...” foi deixado em branco para destacar que em relação a todos os participantes (N=445), este grupo

(G2) não apresentou quaisquer das evocações apresentadas pelos demais participantes (“essencial”, “desenvolvimento”, “crescimento” e “enriquecimento”). Dele se destacam os termos “conhecimento” e “prazer”.

Quanto aos subgrupos, para iniciar a análise, observemos o resultado dos quatro quadrantes, gerado pelo EVOC, exposto no Quadro 16.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 8 com média < 3				Elementos da 1ª periferia Frequência ≥ 8 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
conhecimento	54	2,481	2,019	imaginar	13	-	3,000
informação	22	2,364	2,136	interpretação	10	3,100	3,000
necessidade	8	-	2,375	cultura	22	3,000	3,045
aprender	22	-	2,545	prazer	47	-	3,340
sabedoria	11	-	2,636	viajar	12	-	3,667
viajar	12	2,167	-	lazer	12	3,000	3,833
imaginar	13	2,692	-	divertir	12	3,583	4,083
prazer	47	2,660	-	necessidade	8	3,125	-
				sabedoria	11	3,000	-
				aprender	22	3,000	-
Elementos de contraste Frequência < 8 com média < 3				Elementos da 2ª periferia Frequência < 8 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
fundamental	7	2,857	2,143	emocionar	6	4,333	4,333
compreensão	7	-	2,714	compreensão	7	3,857	-
descobrir	7	2,857	2,857				

Quadro 16 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G2PNS; n=76).

Obs.: Quadrantes por ordem crescente das OMI.

Das 380 palavras citadas por este subgrupo (G2PNS), 97 foram diferentes. Logo a maioria dos termos (74,4%) evocados pelo grupo coincidem. Foram evocadas por mais de 30% dos participantes os termos “conhecimento” (71%) e “prazer” (61,5%), ambos pertencentes ao provável núcleo central. No entanto, o termo “conhecimento”, após a hierarquização por parte dos participantes ocupou uma posição mais baixa, enquanto “prazer”, foi tardiamente evocado na segunda situação (OME=2,660, OMI=3,340). Destacam-se, também, as evocações das palavras “necessidade”, “aprender” e “sabedoria” que após a realização do processo cognitivo passaram a ocupar o possível núcleo central com OMI 2,375; 2,545 e 2,636 respectivamente. Dos oito termos pertencentes ao possível núcleo central, podemos

supor que “conhecimento” e “informação” possuem um maior valor simbólico de leitura aos participantes, visto que foram prontamente evocados e hierarquizados.

Em relação aos participantes deste subgrupo que possuem outras licenciaturas (n=69), os quadrantes gerados pelo EVOG encontram-se no Quadro 17.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 8 com média < 3				Elementos da 1ª periferia Frequência ≥ 8 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
conhecimento	44	2,205	1,955	prazer	34	-	3,059
aprender	25	2,880	2,400	divertir	9	3,778	4,000
informação	29	2,931	2,517	lazer	13	-	4,077
cultura	26	-	2,731	viajar	8	3,375	4,125
sabedoria	10	2,400	2,800	cultura	26	3,269	-
lazer	13	2,846	-				
prazer	34	2,529	-				
Elementos de contraste Frequência < 8 com média < 3				Elementos da 2ª periferia Frequência < 8 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
decodificar	5	1,400	1,600	crescimento	5	3,200	3,000
comunicar	5		2,143	compreensão	5	-	3,000
entretenimento	4	2,750	2,500	necessidade	4	4,250	3,250
Interpretação	7		2,714	imaginar	6	3,333	3,333
atualização	5		2,800	entretenimento	4	-	3,500
distrair	4	1,750		emocionar	4	4,000	3,750
entendimento	4	2,000		descobrir	6	4,000	3,833
compreensão	5	2,400		relaxar	4	4,000	4,250
				distrair	4	-	4,750
				comunicar	7	3,000	-
				interpretação	7	3,143	-
				atualização	5	4,000	-

Quadro 17 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G2OLic; n=69)

Obs.: Quadrantes por ordem crescente das OMI.

Em relação ao Quadro 17 vale destacar, primeiramente a quantidade de termos pertencentes os Elementos de Contraste e aos da 2ª periferia, visto que a quantidade deles foi muito mais variada que no G2PNS, levando-nos a supor que este grupo possa estar com a representação em estudo sofrendo mudanças. Num segundo momento, percebe-se que dos sete termos pertencentes ao possível núcleo central “conhecimento” e “informação” se repetem em relação ao subgrupo G2PNS, com o

acrécimo do termo “aprender”, sendo que a presença deles tanto na OME e OMI, permite supor que estes três sejam constituintes do provável ao núcleo central.

Por fim, descreveremos os resultados obtidos no G3.

Os participantes do G3 (n=169) foram definidos pelo tempo de exercício de um a 19 anos, portanto menor do que os dos demais grupos (G1 e G2). Um total de 845 palavras foi registrado na situação de coleta. Dessas, 149 foram diferentes, isto é, 82,3% do *corpus* para análise constituído por termos comuns.

O Quadro 18 apresenta uma comparação da distribuição dos elementos por quadrante, conforme resultados do programa *Randagraf* rodado para a situação de evocação livre e da hierarquização das palavras registradas pelo participante na primeira situação da coleta do teste de associação das palavras. Nesse quadro são identificadas as freqüências das palavras e as OMEs e OMIs obtidas. É necessário indicar que as 149 palavras diferentes, distribuem-se na freqüência 1 a 94. O universo vocabular ficou distribuído por freqüência, conforme quadro apresentado a seguir.

Total de palavras	Freqüência	Vocábulo evocado por 10% ou mais dos participantes
2	94	Conhecimento e Prazer
1	50	Informação
1	49	
1	46	
1	28	
1	24	
1	23	
1	22	
1	21	
1	20	
1	19	
1	18	
1	16	
1	11	
1	10	
3	9	
4	8	
6	7	
1	6	
6	5	
7	4	
6	3	
17	2	
83	1	

Quadro 18 – Distribuição do universo vocabular do G3 (n=169).

Tendo sido esse o *corpus* registrado, interessa-nos principalmente como essas palavras ficaram distribuídas na situação de evocação livre e após o trabalho cognitivo dos participantes para hierarquizar suas respostas, em outras palavras além das freqüências e quais foram as respectivas OMEs e OMI. O Quadro 19 permite visualizar tais resultados.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 16 com média < 3				Elementos da 1ª periferia Frequência ≥ 16 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
conhecimento	94	2,340	1,840	descobrir	23	3,391	3,043
essencial	16	2,375	2,313	sabedoria	21	3,095	3,048
informação	50	2,600	2,460	prazer	94	-	3,126
cultura	46	2,826	2,522	imaginar	18	3,389	3,667
aprender	49	2,918	2,571	viajar	24	-	3,750
compreensão	20	2,350	2,600	lazer	28	3,036	3,852
interpretação	19	2,789	2,632	divertir	22	3,364	4,045
viajar	24	2,750	-				
prazer	94	2,872	-				
Elementos de contraste Frequência < 16 com média < 3				Elementos da 2ª periferia Frequência < 16 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
fundamental	9	1,444	1,889	necessária	9	-	3,111
relaxar	8	2,750	-	enriquecimento	8	-	3,375
importante	10	2,800	2,200	decodificar	11	-	3,455
enriquecimento	8	-	2,875	útil	8	-	3,500
				hábito	9	-	3,889
				entretenimento	8	-	4,375
				compreensão	12	3,250	-
				descobrir	13	3,385	-
				necessidade	12	3,500	-
				emocionar	10	4,200	-

Quadro 19: Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante
(G3, n=169)

Obs.: Quadrantes por ordem crescente das OMI.

Constata-se neste grupo (G3, n=169) que somente os termos “viajar” e “prazer”, dos nove evocados prontamente e com alta frequência, parecem compor o núcleo central. Os elementos da 2ª periferia são diferentes dos verificados nos demais grupos, visto que nenhum deles foi registrado no computo da OME e da OMI para este quadrante. O universo vocabular deste grupo também é mais variado que os demais, permitindo supor que os anos de serviço estabelecem um discurso mais regulado, portanto mais homogêneo entre estes profissionais. Regulado, pela força e poder dos discursos oficiais que atravessam o cotidiano profissional desses profissionais, os quais legitimam, assim validando o que e como entender os objetos de ensino, como é o caso da leitura. Diferentemente dos outros grupos, as palavras “prazer” e “conhecimento” apresentaram a mesma frequência, sendo evocadas por 55,6% dos participantes, destacando-se ainda que o termo “prazer” foi tardiamente hierarquizado,

passando a pertencer à 1ª periferia quando da situação da OMI, processo esse também verificado com o termo “viajar”.

A fim de propiciar ao leitor uma comparação entre todos os participantes (Figura 5), G1 (Figura 6) e G2 (Figura 7), apresentamos a síntese dos resultados do G3 na Figura 8, relacionando os principais aspectos que este grupo relaciona à leitura.

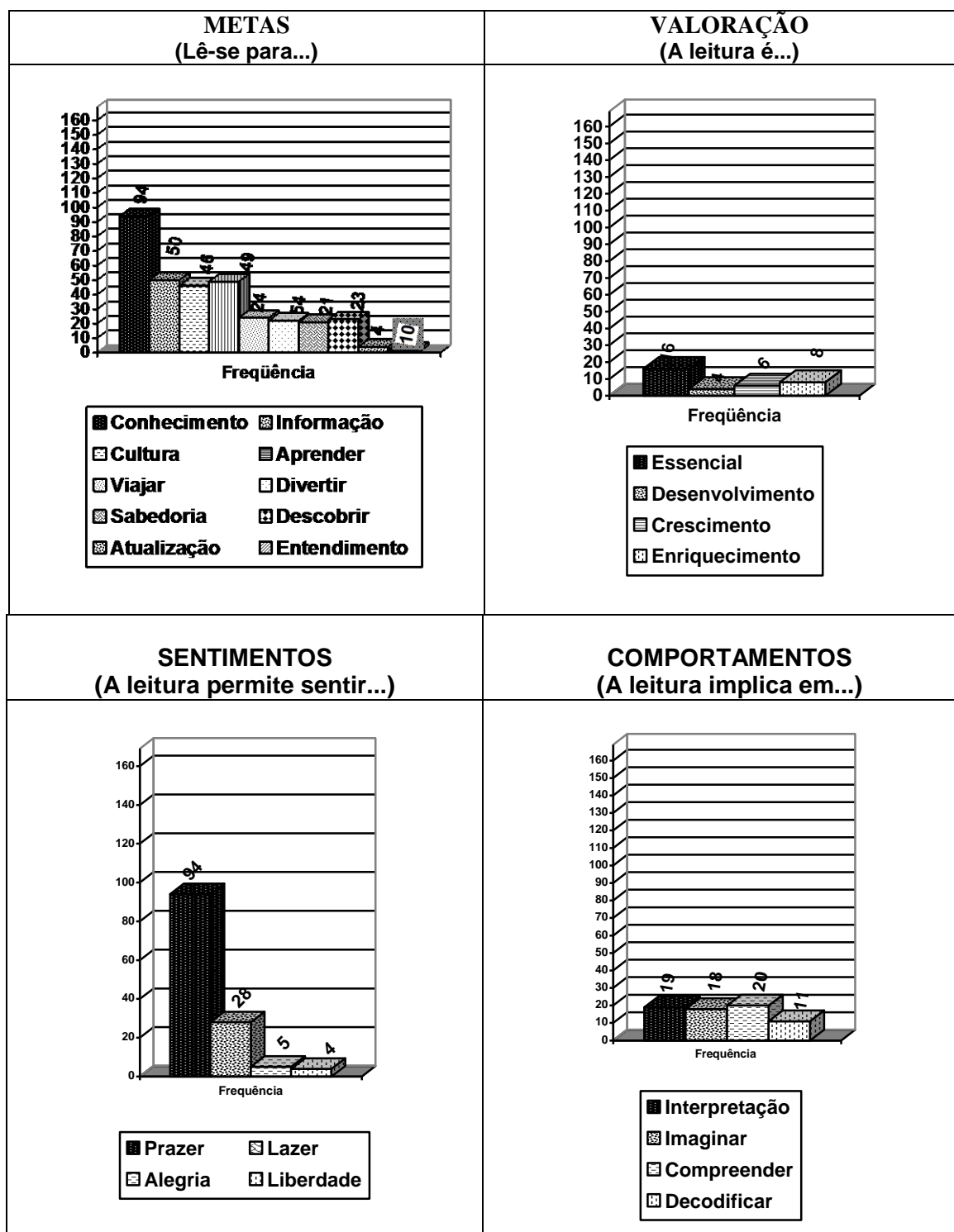


Figura 8 - Principais aspectos que os participantes relacionam à leitura (G3; N=169)

Os termos “conhecimento” e “prazer” destacam-se em todas as figuras. O G3, diferentemente do G1 e do G2, parecem compartilhar das mesmas metas (avaliação, sentimentos e comportamentos), quando levado em consideração a Figura 5, gerada por todos os participantes.

As análises por subgrupo (G3PNS; G3OLic), isto é, levando em conta a formação acadêmica dos participantes, são apresentadas de forma similar às anteriores.

Atenderam aos critérios definidos para a composição do G3PNS, 77 participantes da amostra geral (N=445).

O *corpus* para a análise das evocações dos participantes do G3PNS totalizou 385 palavras. Destas, 104 foram diferentes, ou seja, 27% das palavras recolhidas junto a estes participantes. O Quadro 20 foi construído a partir dos resultados do programa *Rangraf* que gera a distribuição por quadrante das palavras evocadas pelo subgrupo G3PNS.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 8 com média < 3				Elementos da 1ª periferia Frequência ≥ 8 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
conhecimento	47	2,340	1,745	sabedoria	8	3,375	3,000
aprender	21	2,429	2,381	prazer	47	-	3,064
informação	20	2,300	2,450	viajar	11	-	3,727
cultura	24	2,917	2,542	divertir	10	3,200	3,900
descobrir	12	-	2,917	lazer	12	3,500	3,917
viajar	11	2,545	-	imaginar	8	3,500	4,250
prazer	47	2,936	-	descobrir	12	3,250	-
Elementos de contraste Frequência < 8 com média < 3				Elementos da 2ª periferia Frequência < 8 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
importante	5	2,600	2,200	interpretação	7	-	3,000
essencial	5	2,800	2,200	relaxar	5	-	3,400
fundamental	4	1,500	2,500	hábito	5	4,200	4,000
compreensão	7	2,714	2,571	emocionar	5	3,400	4,400
interpretação	7	2,571	-	decodificar	4	4,750	4,500
relaxar	5	2,400	-				

Quadro 20 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G3PNS, n=77)

Obs.: Quadrantes por ordem crescente das OMI.

Ao se compararem o Quadro 19 (G3, n= 169) e o Quadro 20 (G3PNS, n=77), pode-se perceber que coincidem os termos “conhecimento”, “informação” e “cultura” que em ambos os grupos permitem hipotizar que pertençam ao núcleo central, visto terem sido prontamente evocados e hierarquizados. Na 1ª periferia, o mesmo ocorre com os termos “sabedoria”, “lazer” e “divertir” que foram tardiamente evocados e hierarquizados. Entre os Elementos de Contraste, apenas coincide o termo “fundamental” e na 2ª periferia nenhum termo coincide. Algumas mudanças de quadrantes verificadas são relevantes, o termo “essencial” constituinte do possível núcleo central do G3, para o subgrupo G3PNS passou a fazer parte dos Elementos de Contraste e os termos “decodificar” e “enriquecimento” no G3, como Elemento de Contraste na situação de OMI e como da 2ª periferia na situação de OME não foi evocada pelo subgrupo. Também para o subgrupo o termo “descobrir” muda do 2º quadrante na evocação e após o trato cognitivo por parte dos participantes passa a compor o possível núcleo central do subgrupo.

Para os participantes do G3, formados em Pedagogia ou Normal Superior, os resultados obtidos podem ser lidos no Quadro 21, apresentado a seguir.

Possíveis Elementos do Núcleo Central Frequência ≥ 10 com média < 3				Elementos da 1ª periferia Frequência ≥ 10 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
compreensão	13	2,154	2,615	aprender	28	3,286	
conhecimento	47	2,340	1,936	descobrir	11	3,545	3,182
cultura	22	2,727	2,500	divertir	12	3,500	4,167
essencial	11	2,182	2,364	imaginar	10	3,300	3,200
informação	30	2,800	2,467	lazer	16	-	3,800
interpretação	12	2,917	2,417	prazer	47	-	3,188
lazer	16	2,688	-	sabedoria	13	-	3,077
prazer	47	2,809	-	viajar	13	-	3,769
sabedoria	13	2,923	-				
viajar	13	2,923	-				
aprender	28	-	2,714				
Elementos de contraste Frequência < 10 com média < 3				Elementos da 2ª periferia Frequência < 10 com média ≥ 3			
Evocação	F	OME	OMI	Evocação	F	OME	OMI
decodificar	7	2,714		comunicar	6	4,667	4,167
fundamental	5	1,400	1,400	enriquecimento	6	3,167	-
enriquecimento	6	-	2,833	entretenimento	6	4,500	4,500
Importante	5	-	2,200	experiência	5	3,800	3,400
				importante	5	3,000	-
				necessária	7	3,286	3,714
				útil	5	3,400	3,600
				decodificar	7		3,000

Quadro 21 - Distribuição e Hierarquização das Evocações por Quadrante (G3OLic, n=92).

Obs.: Quadrantes por ordem crescente das OMI.

Um aspecto que deve ser aqui ressaltado é que o G3 possui mais participantes habilitados em outras licenciaturas quando comparados aos graduados em Pedagogia ou Normal Superior.

O possível núcleo central do subgrupo G3OLic se fosse levada em consideração apenas a situação de OME, coincide com os demais já relatados nas seguintes evocações “conhecimento”, “cultura”, “informação”, “viajar” “prazer” e “aprender”. Na 1ª periferia, por sua vez, coincide o uso dos termos “divertir”, “lazer”, “prazer”, “descobrir”, “imaginar”, “sabedoria” e “viajar”, na situação de OMI. Nos Elementos de Contraste, coincidem “fundamental” e “importante”. Na 2ª periferia o único termo coincidente foi o de “decodificar”.

A técnica de evocação livre possibilita “apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente”, como ensinam, entre outros, Oliveira *et al.* (2005, p. 576). Nesse texto os autores ressaltam que pelo uso dessa técnica podem ser atingidos dois objetivos: “o de estudar estereótipos sociais que são partilhados espontaneamente pelos membros do grupo; e a visualização das dimensões estruturantes do universo semântico específico das representações sociais” (p. 576).

Para Vérge (2001), quando os indivíduos enunciam suas representações, seus discursos resultam dos efeitos do processo argumentativo enunciado por ele para convencer os outros. Por isso, “ordena, hierarquiza a rede que organiza sua representação” (Vergès, 2001, p.347).

A série de dados obtida pela ordem de importância atribuída pelos participantes quando associada ao cálculo das frequências, conforme processada pelo programa *Randgraf*, viabiliza a proposição, por parte do pesquisador, da centralidade dos elementos que obteve a partir do *corpus* de palavras evocadas pelos participantes. Isso, porque “os critérios de frequência e ordem de evocação se complementam e fornecem dois indicadores coletivos para caracterizar a saliência de uma palavra num *corpus* gerado a partir de um grupo” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 7).

Por entendermos, como sugerem Flament e Rouquette (2003, *apud* WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 7), que a análise prototípica baseia-se no princípio de que quanto antes uma pessoa se lembra de uma palavra, maior é a sua representatividade no grupo de pessoas que compartilham um perfil semelhante, justifica a análise que realizamos por grupo e subgrupos.

Por ter sido longa a série de resultados obtida pela análise descrita, resumimos no quadro a seguir, os principais resultados dos subgrupos.

Distribuição dos Elementos por Ordem Média de Importância				
GRUPOS E PARÂMETROS UTILIZADOS	Elementos do provável Núcleo Central	Elementos Intermediários		Elementos Periféricos
	OMI <3	1ª Periferia OMI ≥3	Zona de Contraste OMI <3	2ª Periferia OMI ≥3
G1 (n= 77)				
Frequência intermediária 8 e mínima=4				
G1PNS (n=54)	Frequência ≥ 6	Frequência ≥ 6	Frequência <6	Frequência <6
N de palavras citadas=270; N de palavras diferentes=88	Conhecimento Compreensão Cultura Informação Aprender viajar	Interpretação Prazer Sabedoria Divertir	Essencial Importante Descobrir	Decodificar Útil Lazer Imaginar Desenvolvimento Socializar Sonhar Entretenimento
G1OLic (n=23)	Frequência ≥ 4	Frequência ≥ 4	Frequência <4	Frequência <4
N de palavras citadas=115; N de palavras diferentes=46	Conhecimento Informação Cultura Aprender	Prazer Viajar Divertir	Comunicar Crescimento	Descobrir Sabedoria Entretenimento Desenvolvimento Interpretação Lazer Distrair
G2 (n= 145)				
Frequência intermediária 14 e mínima=7				
G2PNS (n= 76)	Frequência ≥ 8	Frequência ≥ 8	Frequência <8	Frequência <8
N de palavras citadas=380; N de palavras diferentes=97	Conhecimento Informação Necessidade Aprender Sabedoria	Imaginar Interpretação Cultura Prazer Viajar Lazer Divertir	Fundamental Compreensão Descobrir	Emocionar
G2OLic (n=69)	Frequência ≥ 8	Frequência ≥ 8	Frequência <8	Frequência <8
N de palavras citadas=345; N de palavras diferentes=75	Conhecimento Aprender Informação Cultura Sabedoria	Prazer Divertir Lazer Viajar	Decodificar Comunicar Entretenimento Interpretação Atualização	Crescimento Compreensão Necessidade Imaginar Entretenimento Emocionar Descobrir Relaxar Distrair
G3 (n= 169)				
Frequência intermediária 16 e mínima=8				
G3PNS (n=77)	Frequência ≥ 8	Frequência ≥ 8	Frequência <8	Frequência <8
N de palavras citadas=385; N de palavras diferentes=104	Conhecimento Aprender Informação Cultura Descobrir	Sabedoria Prazer Viajar Divertir Lazer Imaginar	Importante Essencial Fundamental Compreensão	Interpretação Relaxar Hábito Emocionar Decodificar
G3OLic (n= 92)	Frequência ≥ 10	Frequência ≥ 10	Frequência <10	Frequência <10
N de palavras citadas=460; N de palavras diferentes=102	Compreensão Conhecimento Cultura Essencial Informação Interpretação Aprender	Descobrir Divertir Imaginar Lazer Prazer Sabedoria Viajar	Fundamental Enriquecimento Importante	Comunicar Entretenimento Experiência Necessária Útil Decodificar

Quadro 22 - Síntese das Análises Prototípicas por Grupo

Como podemos perceber, os termos “conhecimento”, “aprender” e

“informação” parecem constituir o núcleo central do grupo de professores de Ensino Fundamental, participantes deste estudo (N=145). Os termos “prazer” e “divertir” como elementos intermediários e por fim, nos elementos periféricos temos uma gama variada de evocações.

3.2.3 Análise do Questionário de Concepções de Leitura

Uma vez apresentado o conjunto de análises prototípicas realizadas com vista a depreender as representações sociais de leitura pelos elementos que parecem compor o núcleo central, presente entre os professores participantes deste estudo, passaremos a descrever os resultados pertinentes aos dados recolhidos pela aplicação do questionário “O Ato de Ler”. Como informado, este instrumento foi formulado com o intuito de obter outra medida acerca das maneiras como esses participantes pensam leitura.

Inicialmente, tomamos o cuidado de verificar o grau de consistência interna do instrumento utilizado (Apêndice). Para tanto foi calculado o α (alfa) de Cronbach sendo utilizado o programa *Statística 7*. Esse teste avalia o grau de inter-relação entre os itens que compõem o instrumento. O coeficiente alfa de Cronbach varia de 0 a 1: o valor zero indica falta de correlação entre os itens e o valor 1 indica uma correlação perfeita entre os itens. De modo geral, valores acima de 0,70 são aceitáveis para medidas psicométricas. Os resultados obtidos nessa análise são apresentados na próxima tabela.

Tabela 6 - Médias, desvios padrão e índices de consistência interna dos itens do questionário “O ato de ler”

	Itens	Média	Desvio padrão	α de Cronbach
Questionário	20	38,33	7,33	0,79
Visão reducionista	10	22,12	4,66	0,67
Visão interacionista	10	16,19	3,82	0,74

Como pode ser constatado o α de Cronbach indicou um índice de consistência interna para o questionário de 0,79. Os dois fatores que o compõem apresentam valores menores: 0,74 para os itens propostos para medir a visão dialógica e de 0,67 para os previstos para avaliar a visão reducionista. A variação entre os valores obtidos para a escala total e subescalas, possivelmente, deva-se ao número reduzido de itens das subescalas.

Uma vez demonstrado o grau de consistência interna dos itens que compõem o questionário passaremos a apresentar as decisões que tomamos em relação a esses resultados. Como informado, o questionário formulado teve por parâmetro a interpretação e inferências que tivemos após a leitura do texto de Silva (1999). Em face daqueles resultados, submetemos ao julgamento de dois especialistas, com experiência de pesquisa na área de leitura, o questionário construído para que indicassem por enunciado a sua pertinência a cada uma das visões de leitura (reducionista; interacionista), segundo o autor consultado, e em caso de não diferenciação, assinalassem o enunciado como relacionado a ambas ou não apropriado. A análise de suas respostas apontou para graus de concordância superior a 80%. Segundo a opinião deles cinco enunciados poderiam ser entendidos como comuns às duas visões (aprender; útil; prazer; tem sempre uma finalidade e relaxar). Os demais sete referiam a uma visão interacionista e oito a uma visão reducionista sobre leitura.

As análises dos resultados pertinentes ao Questionário aplicado aos participantes foram realizadas a partir das indicações desses especialistas. Os principais resultados obtidos a partir das respostas registradas pelos participantes, conforme a escolha de uma das cinco opções permitidas pela escala *Likert* proposta no instrumento são agora relatadas.

Para uma visão geral quanto à concordância, discordância e incerteza que os participantes manifestaram ao responder a cada item do questionário, inicialmente desconsideramos o grau com que assinalaram a sua concordância ou discordância, isto é se fortemente ou não.

De modo geral, mais de 95% dos participantes concordam quanto a que ler: seja útil (98,9%); sirva para aprender (98,6%); auxilie a aprender a respeito de outros (98,2%), a compreender e a interpretar (98%); a relaxar (95,6%); a descobrir o sentido das mensagens (95,2%), e essa atividade desencadeie prazer (96,2%).

Constamos que mais da metade dos participantes (70,1%) discorda quanto a que ler se aprenda na escola, sendo que destes apenas 15% discordam fortemente quanto a isso.

Mais da metade deles concorda quanto a que ler seja: decodificar mensagens (89,4%); produzir um ou mais sentidos (85,4%); extrair a idéia central (85,2%); uma atividade que sempre tem uma finalidade (83,4%); que auxilia a encontrar um bom trabalho (77,3%), além de que propicia esquecer aborrecimentos (72,3%) e às pessoas a serem importantes (72,1%). 52,6% são de opinião que ler seja apreciar os clássicos.

A Tabela 7 permite visualizar os níveis de concordância, de discordância e de incerteza demonstrados pelas respostas assinaladas pelos participantes deste estudo (N=445) quando responderam à escala utilizada para avaliar suas concepções acerca do ato de ler

Para auxiliar o leitor a realizar outras leituras a partir das informações da Tabela 7 utilizamos o recurso de destacar com sombreamento os enunciados que refletem uma visão redutora acerca da leitura, conforme caracterizada no texto de Silva (1999) que serviu de guia para a proposição dos itens desse questionário.

Tabela 7 - Frequência de respostas por item do Questionário (N=445)

Ler é ...	FREQÜÊNCIA		
	CONCORDA	DÚVIDA	DISCORDA
útil	440	3	2
aprender	439	3	3
auxilia a aprender a respeito de outras pessoas e culturas	437	6	2
compreender e interpretar	436	5	4
descobrir o sentido das mensagens do texto	433	10	2
prazer	429	12	4
ajuda a relaxar	412	24	9
dialogar com o texto	400	33	12
decodificar mensagens	398	16	31
traduzir a escrita em fala	387	35	23
produzir sentido(s)	380	51	14
extrair a idéia central	379	36	30
uma atividade que tem sempre uma finalidade	371	29	45
dar respostas a sinais gráficos	352	50	43
ajuda a encontrar um bom trabalho	354	60	31
ajuda a esquecer aborrecimentos	322	66	57
auxilia as pessoas a serem importantes	321	58	66
apreciar os clássicos	234	87	124
uma atividade sempre relacionada a textos produzidos em uma língua	177	109	159
aprende-se na escola	95	38	312

Códigos:

	Enunciados relacionados a uma visão interacionista da leitura
■	Enunciados comuns às duas visões
■	Enunciados relacionados a uma visão reducionista da leitura

Reitera-se que Silva (1999, p. 11-15) apresenta as concepções de leitura que identificou, ao longo de sua experiência de 25 anos, relatadas por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, as quais, em sua opinião, lhe permitiram esboçar as formas desses profissionais pensarem o ler “e que orientam a docência nas diferentes séries escolares” (p.11), essas concepções por ele apresentadas é que nortearam nosso olhar pesquisador. Foi constatado por esse autor que as concepções redutoras acerca da leitura permeiam a maioria das práticas de ensino dos professores na medida em que eles consideram a leitura de uma forma simplista, ou seja, diminuem, quando não excluem sua complexidade processual. Para muitos dos professores, segundo Silva, a leitura acaba se reduzindo à tradução da escrita em fala, à decodificação de mensagens, ao fato de apresentar sinais gráficos e outras visões reducionistas, atividade de leitura seguida da sequência padronizada apresentada pelos livros didáticos.

Esse autor constatou que concepções redutoras acerca da leitura permeiam as práticas de ensino da maioria desses professores, na medida em que eles ao considerarem a leitura de uma forma simplista, desprezam “elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual.” (SILVA, 1999, p.12). Para muitos deles a leitura reduz-se à tradução da escrita em fala, à decodificação das mensagens, a apresentar respostas a sinais gráficos, a extrair a ideia central, a apreciar os clássicos, além do seguimento da sequência padrão apresentada pelos livros didáticos que possibilita ao aluno pensar que ler é “oralizar o texto, fazer o vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir” (p.14).

Silva (1999) justifica a presença dessas concepções redutoras de leitura, em vista da “pobreza material do contexto escolar no que se refere à ambientação para as práticas de leitura [e esta ser] diretamente proporcional ao empobrecimento de pensamento daqueles que têm por responsabilidade planejar e orientar essas práticas” (p.12). Entretanto, não deixa de salientar as decorrências dessas práticas orientadas pelo “apego a uma ou mais dessas concepções [...porque] pode produzir leitores ‘mancos’ ” (p.15. Destaque do autor)

A Tabela 8 permite identificar a porcentagem de participantes por nível de concordância e discordância a cada enunciado. Como na tabela anterior destacamos, pelo recurso do sombreado, os enunciados que denotam uma visão redutora acerca da leitura.

Como pode ser verificado na Tabela 8, um número reduzido de participantes discorda fortemente quanto aos enunciados que caracterizam as concepções reducionistas acerca da leitura. Os enunciados que instigaram a discordâncias fortes foram os de que ler aprende-se na escola (15%) e de que ler é uma atividade sempre relacionada a textos produzidos em uma língua (5,2%). Apenas 8,5% e 24,5%, respectivamente, demonstraram estar incertos quanto ao proposto em cada um desses enunciados.

Merecem destaque, nessa tabela, as porcentagens constatadas na opção incerteza aos enunciados: *Ler é produzir sentidos* (11,5%) e *Ler é dialogar com o texto* (7,4%). Quando levadas em conta as incidências dos que estão incertos e discordam,




constata-se que 14,6% e 10,1% dos participantes não concebem a leitura como produção de sentido(s) ou como diálogo com o texto. Esses modos de pensar, expressos pelas respostas a esses enunciados, contrapõem-se às ponderações tecidas por Silva (1999, p.15-17) acerca da concepção interacionista da leitura. Este autor salienta a leitura como uma prática social de interação com signos. Interação essa que implica no leitor dialogar “com um tecido verbal” (p.16), em produzir sentido(s), porque “Toda leitura envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação” (SILVA, 1999, p.17).

Vejamos, então, parte dessas informações as quais foram sistematizadas na Tabela 8.

Tabela 8 - Graus de concordância aos enunciados (N=445)

Ler é...	% por Nível de Concordância				
	1	2	3	4	5
traduzir a escrita em fala	32,6	54,4	7,9	3,8	1,8
decodificar mensagens	42	47,4	3,6	6,1	0,9
dar respostas a sinais gráficos	24,7	54,4	11,2	8,3	1,3
extrair a idéia central	32,3	52,8	8,1	6,1	0,7
apreciar os clássicos	12,3	40,2	19,5	26,1	1,8
produzir sentido(s)	31,9	53,5	11,5	2,7	0,4
compreender e interpretar	71,5	26,5	1,1	0,4	0,4
descobrir o sentido das mensagens do texto	60,9	36,4	2,2	0,2	0,2
dialogar com o texto	46,1	43,8	7,4	2,5	0,2
uma atividade que tem sempre uma finalidade	41,8	41,6	6,5	9,2	0,9
aprender	77,3	21,3	0,7	0,7	0
útil	74,6	24,2	0,6	0,2	0,2
uma atividade sempre relacionada a textos produzidos em uma língua	10,3	29,4	24,5	30,6	5,2
aprende-se na escola	3,1	18,2	8,5	55,5	15,5
ajuda a esquecer aborrecimentos	22,2	50,1	14,8	11,5	1,3
auxilia as pessoas a serem importantes	24,4	48,1	13	11	3,8
ajuda a relaxar	40,7	51,9	5,4	1,8	0,2
auxilia a aprender a respeito de outras pessoas e culturas	58,4	39,8	1,3	0,4	0
ajuda a encontrar um bom trabalho	34,6	44,9	13,4	6,5	0,4
prazer	63,8	32,6	3,7	0,7	0,2

Códigos: 1=Concordo fortemente; 2=Concordo; 3=Não estou certo(a); 4=Discordo; 5=Discordo Fortemente

	Enunciados relacionados a uma visão interacionista da leitura
	Enunciados comuns às duas visões
	Enunciados relacionados a uma visão reducionista da leitura

As Tabelas 7 e 8 permitem, respectivamente, visualizar a incidência de concordância dos participantes aos enunciados que compõem cada uma das subescalas do questionário utilizado, isto é, da porcentagem daqueles que assinalaram os enunciados pertinentes à visão redutora e interacionista sobre a atividade de leitura. A fim de proporcionar uma visão mais clara dos dados, foi construída a Figura 9, comparando-se os graus de concordância aos enunciados reducionistas de leitura.

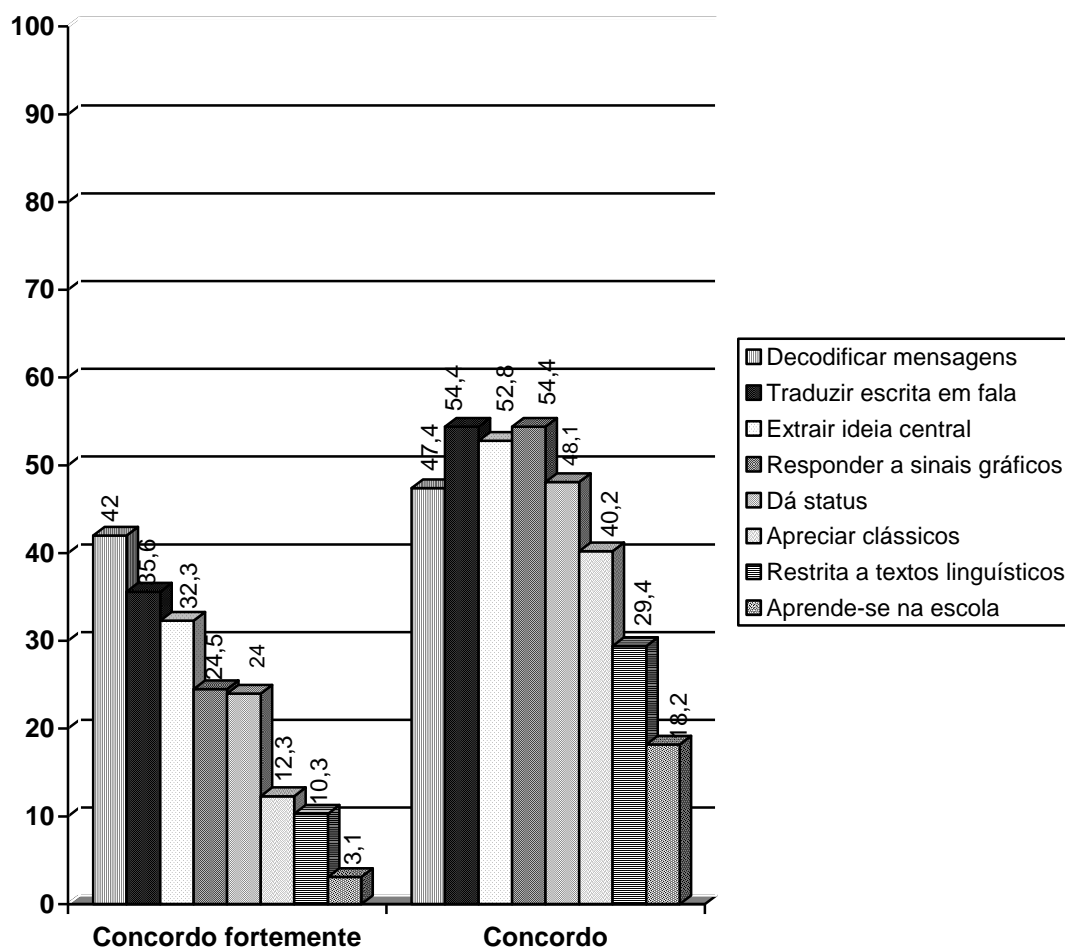


Figura 9 - Visão reducionista do ato de ler: graus de concordância (N=445)

De modo geral, na figura anterior, verifica-se que mais da metade dos participantes (65,5%) estão incertos quanto a que ler possa ter os sentidos de: “uma atividade sempre relacionada a textos produzidos em uma língua” (24,5%), “apreciar os clássicos” (19,5%), “auxilia as pessoas a serem importantes” e de se aprenda na escola (19,5%). Acerca de cada um desses sentidos, poucos foram os que deles discordaram, com exceção à de que essa atividade se aprenda na escola (70,1%).

Ao se resgatarem os resultados da Tabela 8 (Graus de concordância aos enunciados; N=445) com os ilustrados por esta última figura (Figura 9) merecem comentário os índices evidenciados pelo grau de concordância dos participantes acerca de que ler é decodificar para 89,4% dos participantes, e que mais da metade

deles (54,4%) concorde que ler é dar resposta a sinais gráficos e traduzir a escrita em fala.

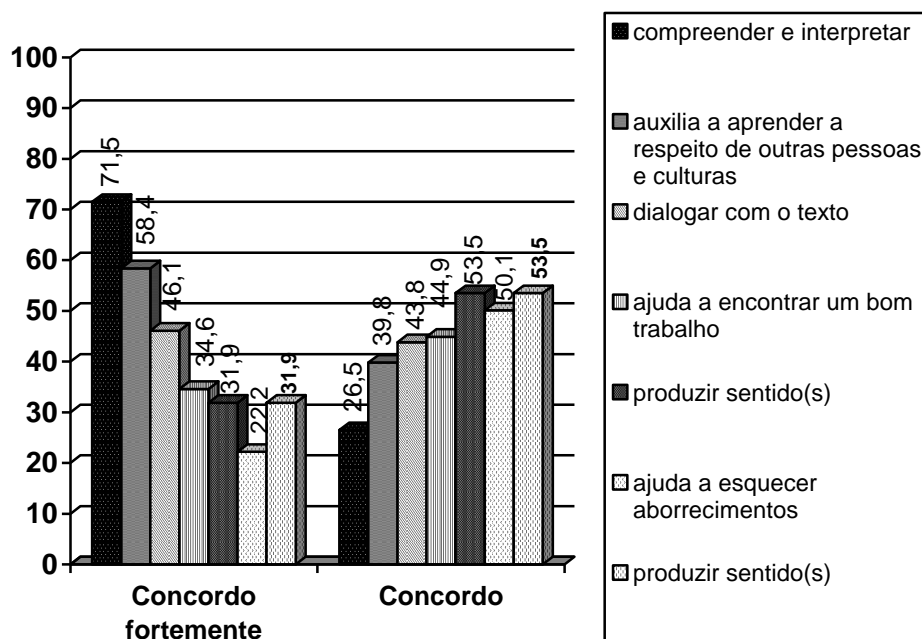


Figura 10- Visão interacionista do ato de ler: graus de concordância (N=445)

De modo geral, observa-se na Figura 10, que entre os participantes da pesquisa a maioria concorda com os enunciados interacionistas. Quanto a “compreender e interpretar”, constata-se que 98% deles concordam quanto a que a leitura “auxilia a aprender a respeito de outras pessoas e culturas”, 98,2% quanto ao enunciado “dialogar com o texto”, 89,9% quanto a que “ajuda a encontrar um bom trabalho”, 79,5% quanto ao de que leitura seja “produzir sentido”, 85,4%, quanto a “ajuda a esquecer aborrecimentos” 72,3% concordam e por fim, para a concepção ler é “produzir sentido(s)” 85,4% concordam. Resumidamente, da Figura 10 podemos deduzir que os participantes compartilham de uma visão interacionista de leitura.

Comparando-se as Figuras 9 e 10 surge um paradoxo: o registro de um grau alto de concordância dos participantes para os enunciados característicos de

visões reducionistas acerca da leitura, bem como um alto grau de concordância para os de visões interacionistas. Excetuando-se, como já foi dito anteriormente, o enunciado de que ler “aprende-se na escola”.

Assim, cabe-nos agora apresentar os resultados que independem da visão reducionista e interacionista acerca da leitura. A Figura 11 retrata a porcentagem de concordância em relação a esses enunciados comuns, conforme indicação dos especialistas que serviram de juízes.

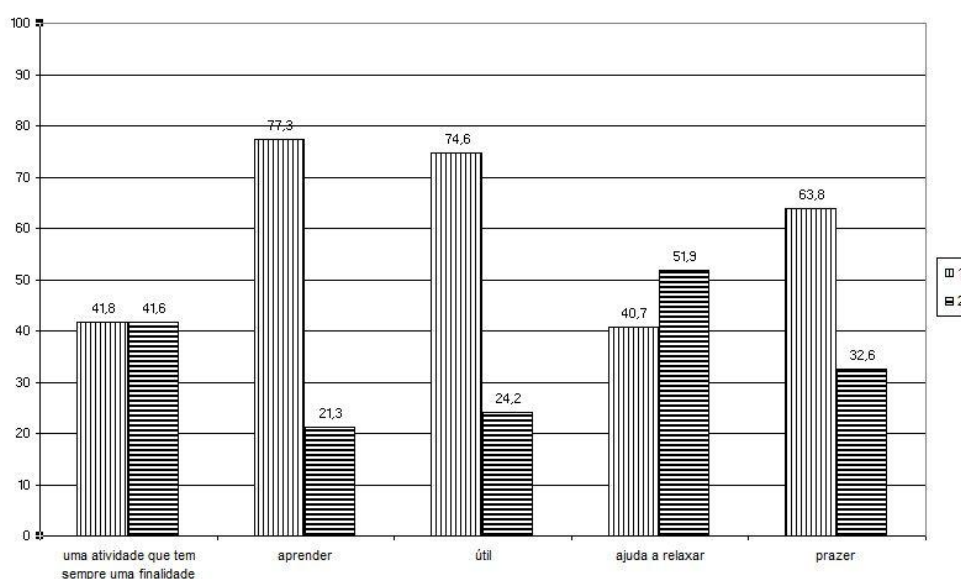


Figura 11 - Visão interacionista e reducionista do ato de ler:
Graus de concordância (N=445)

Legenda: 1=concorda fortemente; 2=concorda

Para as concepções que podem pertencer tanto às interacionistas quanto às reducionistas, os participantes, em sua maioria concorda como pode ser percebido na Figura 11.

Da mesma forma que executamos a separação por grupos com o indutor “leitura é...”, separamos os grupos agora, primeiramente por tempo de serviço e num segundo momento por graduações. Seguimos rigorosamente os mesmos padrões já utilizados, logo o grupo de participantes é o mesmo e a nomenclatura adotada também.

A fim de proporcionar ao leitor uma visão ampla e geral dos resultados

estes serão apresentados de forma consecutiva. Iniciando pela comparação entre os subgrupos dos graduados em Pedagogia ou Normal Superior(Tabela 9), seguido pela comparação entre os subgrupos (Tabela 10) dos participantes graduados em outras Licenciaturas.

Tabela 9 - Graus de concordância aos enunciados do G1PNS, G2PNS e G3PNS

Ler é...	% por Nível de Concordância														
	G1PNS	G2PNS	G3PNS	G1PNS	G2PNS	G3PNS	G1PNS	G2PNS	G3PNS	G1PNS	G2PNS	G3PNS	G1PNS	G2PNS	G3PNS
	1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	5
traduzir a escrita em fala	33,3	30,3	30,2	55,5	57,9	57,9	5,5	10,5	10,5	3,7	1,3	1,3	1,8	0	0
decodificar mensagens	33,3	40,8	40,8	44,4	44,8	44,7	3,7	5,3	5,3	7,4	9,2	9,2	0	0	0
dar respostas a sinais gráficos	31,5	18,4	18,4	48,1	61,9	61,8	9,2	9,2	9,2	9,2	9,2	9,2	1,8	1,3	1,3
extrair a idéia central	31,5	40,8	40,8	57,4	47,4	47,4	9,2	5,2	5,3	1,8	5,2	5,3	0	1,3	1,3
apreciar os clássicos	14,9	11,8	7,8	40,7	32,9	50,6	20,4	21	14,3	24	32,9	23,4	0	1,3	3,9
produzir sentido(s)	29,6	32,9	31,2	44,4	55,3	59,7	22,2	6,6	6,5	3,7	5,3	1,3	0	0	1,3
compreender e interpretar	66,7	71	72,7	31,5	26,3	23,4	0	1,3	2,6	1,8	0	0	0	1,3	1,3
descobrir o sentido das mensagens do texto	64,8	60,5	64,9	31,5	34,2	33,8	3,7	3,9	0	0	0	1,3	0	1,3	0
dialogar com o texto	40,7	46	49,3	44,4	43,4	46,7	5,5	10,5	3,9	7,4	0	0	9,2	0	0
uma atividade que tem sempre uma finalidade	33,3	43,4	43,4	44,4	43,4	43,4	5,5	2,6	2,6	14,8	9,2	9,2	1,8	1,3	1,3
aprender útil	77,7	77,6	72,7	22,2	22,3	25,9	0	0	0	0	0	1,3	0	0	0
	77,7	78,9	78,9	20,4	21	21,1	1,8	0	0	0	0	0	0	0	0
uma atividade sempre relacionada a textos produzidos em uma língua	12,9	7,9	7,9	29,6	32,9	32,9	25,9	23,7	23,7	24	31,6	31,6	7,4	3,9	3,9
aprende-se na escola	0	2,6	2,6	14,8	21	21	7,4	7,9	7,9	61,1	60,5	60,5	16,7	7,9	7,9
ajuda a esquecer aborrecimentos	16,7	27,6	16,8	42,6	50	53,2	20,3	17,1	11,7	18,5	3,9	16,9	1,8	1,3	1,3
auxilia as pessoas a serem importantes	16,7	27,6	23,4	55,5	55,3	41,5	12,9	7,9	16,9	12,9	6,6	14,3	1,8	2,6	3,9
ajuda a relaxar	35,2	50	33,8	51,8	46	59,7	5,5	4	5,2	7,4	0	1,3	0	0	0
auxilia a aprender a respeito de outras pessoas e culturas	55,5	64,5	53,2	42,6	35,5	44,1	1,8	0	1,3	0	0	1,3	0	0	0
ajuda a encontrar um bom trabalho	31,5	36,5	27,3	48,1	51,3	49,3	13	10,5	16,9	7,4	0	6,5	0	1,3	0
prazer	53,7	63,1	66,2	38,9	34,2	31,2	5,5	1,3	1,3	1,8	0	1,3	0	1,3	0

Códigos:

- Enunciados relacionados a uma visão interacionista da leitura
- Enunciados comuns às duas visões
- Enunciados relacionados a uma visão reducionista da leitura

Tabela 10 - Graus de concordância aos enunciados do G1OLic, G2 OLic e G3 OLic

Ler é...	% por Nível de Concordância														
	G1OLic	G2OLic	G3OLic	G1OLic	G2OLic	G3OLic	G1OLic	G2OLic	G3OLic	G1OLic	G2OLic	G3OLic	G1Olic	G2Olic	G3OLic
	1	1	1	2	2	2	3	3	3	4	4	4	5	5	5
traduzir a escrita em fala	52,2	42	22,8	43,5	49,3	59,8	4,3	2,9	8,7	0	5,8	4,3	0	0	4,3
decodificar mensagens	39,1	49,3	36,9	47,8	43,5	53,5	0	1,4	7,6	8,7	4,3	2,1	4,3	1,4	0
dar respostas a sinais gráficos	34,8	21,7	22,8	39,1	55	56,5	17,4	15,9	10,9	8,7	5,8	8,7	0	1,4	1
extrair a idéia central	34,8	34,8	25	43,5	52,2	58,7	8,7	7,2	9,8	13	5,8	5,4	0	0	1
apreciar os clássicos	17,4	15,9	9,8	43,5	34,8	38	17,4	21,7	20,6	21,7	27,5	27,2	0	0	4,3
produzir sentido(s)	30,4	30,4	30,4	52,2	47,8	55,4	13	20,3	9,8	4,3	1,4	3,3	0	0	1
compreender e interpretar	82,6	68,1	75	17,4	27,5	25	0	2,9	0	0	1,4	0	0	0	0
descobrir o sentido das mensagens do texto	47,8	63,8	58,7	47,8	34,8	39,8	4,3	1,4	2,2	0	0	0	0	0	0
dialogar com o texto	47,8	53,6	42,4	43,5	31,9	46,7	8,7	10,1	7,6	0	4,3	3,3	0	0	0
uma atividade que tem sempre uma finalidade	30,4	42	45,6	43,5	42	34,8	13	11,6	5,4	13	2,9	13	0	1,4	1
aprender útil	91,3	78,3	80,4	8,7	18,8	17,4	0	2,9	1	0	0	1	0	0	0
uma atividade sempre relacionada a textos produzidos em uma língua	82,6	68,6	75	17,4	28,9	23,9	0	1,4	0	0	0	0	0	0	1
aprende-se na escola	17,4	8,7	9,8	21,7	31,9	32,6	21,7	18,8	29,3	34,8	33,3	28,8	4,3	7,2	5,4
ajuda a esquecer aborrecimentos	0	4,3	5,4	34,8	21,7	15,2	13	14,5	6,5	47,8	40,6	56,5	4,3	18,8	16,3
auxilia as pessoas a serem importantes	30,4	24,6	17,4	56,5	47,8	53,3	4,3	14,5	16,3	8,7	11,6	10,9	0	1,4	2,2
ajuda a relaxar	26,1	20,3	21,7	47,8	47,8	47,8	8,7	15,9	13	13	8,7	13	4,3	7,2	4,3
auxilia a aprender a respeito de outras pessoas e culturas	34,8	42	40,2	60,9	50,7	52,2	4,3	7,2	5,4	0	0	2,2	0	0	0
ajuda a encontrar um bom trabalho	65,2	65,2	47,8	34,8	34,8	47,8	0	0	3,3	0	0	1	0	0	0
prazer	34,8	37,7	34,8	30,4	42	42,4	17,4	10,1	15,2	17,4	10,1	6,5	0	0	1
	65,2	69,6	67,4	34,8	28,9	27,2	0	0	5,4	0	1,4	0	0	0	0

Códigos:

- Enunciados relacionados a uma visão interacionista da leitura
- Enunciados comuns às duas visões
- Enunciados relacionados a uma visão reducionista da leitura

3.3 TECENDO REFLEXÕES

Para realizar uma reflexão dos dados obtidos a partir das respostas dos participantes aos dois instrumentos utilizados e face ao intuito de desvelar as concepções que dispõem acerca de leitura vale lembrar Abric (2001, p. 163) quando discorre a respeito da função organizadora do núcleo central: “o núcleo central [...] determina a natureza dos vínculos que unem entre si e os elementos da representação”.

Como apresentado nos Quadros 8 e 9 das palavras evocadas pelos 445 participantes, as selecionadas com frequência acima de 10 para o instigador verbal proposto, isto é, “Leitura é...”, as que apresentaram menor média, ou seja que se localizaram nas primeiras posições por ordem de importância, dão conta da seguinte sequência: “conhecimento” (f=276, OMI=1,870); “informação” (f=113, OMI=2,459); “cultura” (f=141, OMI=2,567); “aprender” (f=140, OMI =2,600); “compreensão” (f=48, OMI =2,708; “sabedoria” (f=58, OMI=2,914); “interpretação” (f=62, OMI =2,968) e descobrir (f=46, OMI=2,968).

Nas palavras essencial (f=25, OMI=2,160) e decodificar (f=24, OMI=2,875), pelas médias obtidas, verifica-se que algumas delas foram indicadas com importância maior a algumas daquelas, porém as suas frequências não nos sugerem que possam ser incluídas como elementos que constituam o núcleo central da representação social de leitura compartilhada pelos participantes.

Conforme demonstrado as palavras “conhecimento” e “informação” além de terem sido evocadas com maior frequência, pela média obtida posicionam-se entre as posições 1 e 2 quanto ao grau de importância atribuída pelos participantes. Parecem, então, serem estas os elementos principais do núcleo central dessa representação social.

Conceitualmente, a leitura parece ser para os participantes deste estudo mais ligada a aspectos instrumentais do que a atitudinais por parte de quem a produz. Como Silva (1999) advertiu essas formas de pensar a leitura filiam-se a um simplismo teórico que não leva em conta “as múltiplas facetas e a essência do ato

de ler” (p.15). Como apresentado (nas Tabelas 7 e 8) os resultados do questionário “Concepções sobre o Ato de Ler” os itens relativos à visão reducionista quando comparados aos da outra subescala possibilitam interpretar que entre os participantes esse simplismo teórico predomina, apesar dos textos oficiais reguladores que circulam nas escolas.

Em sendo assim, a preocupação que suscitou a proposição deste trabalho reafirma-se, porque, “essas concepções podem agir em sentido oposto ao objetivo maior da escola, que é o de produzir leitores que a nossa sociedade necessita.” (SILVA, 1999, p.17).

Apesar de este relato demonstrar parte das reflexões e dos caminhos que percorremos até ao momento, estamos cientes quanto à necessidade e responsabilidade de outras análises, em vista da riqueza dos dados recolhidos junto aos participantes.

Vèrges, Tyszka e Vèrges (1994) comentam que alguns dos estudos realizados sobre representações sociais tendem a verificar os termos que são evocados em primeiro lugar. Por considerarem que a simples saliência dos elementos, demonstrada a partir da quantificação desses termos é de natureza mais descritiva do que teórica, estes autores assinalam para a necessidade de inscrever o fenómeno da saliência em uma análise mais conceitual. Informam, ainda, que as pesquisas atuais têm-se desenvolvido em duas direções quanto a esses elementos: tomados como protótipos da representação ou como organizadores da representação. Afirmam:

No primeiro caso a análise se fundamenta sobre a quantificação dos critérios da prototipabilidade: frequência posição média da evocação (rang moyen d' evocation). No segundo caso investigam-se mais as propriedades estruturais. (VÈRGES; TYSZKA; VÈRGES, 1994, p.3)

Porém, face aos constrangimentos que regulam qualquer produção acadêmica, especialmente daquelas propostas para fins de complementação de

um curso, como as de um Mestrado, acreditamos que apesar das recomendações e da demonstração relacionadas por Vèrges, Tyszka e Vèrges (1994), não nos foi possível ir além da análise da saliência dos termos evocados e classificados por importância, visto que buscamos relacioná-la às visões reducionista e interacionista acerca de leitura, conforme sugeridas por Silva (1999).

*E se a tentativa for falha e de escassa utilidade,
devido à pobreza do meu espírito à insuficiente experiência
das coisas de hoje ou ao pouco conhecimento do passado,
terá pelo menos o mérito de abrir caminho a quem,*

*dotado de maior vigor, eloquência e discernimento,
possa alcançar a meta.*
Niccolò di Bernardo dei Machiavelli

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo-se que a história de vida e de trabalho de professores vai sendo consolidada paulatinamente por sua prática pedagógica (NÓVOA, 1992; SILVA, 1999), e pela síntese dialética que gera as representações construídas acerca do mundo, dos saberes, valores, das atitudes e das práticas que devem ensinar, e, levando em conta, que esse profissional no exercício de suas funções, “não só informa, mas também forma aqueles com quem convive” (SILVA, 1999, p. 22), pesquisas no campo da Educação, tendo por referencial a Teoria das Representações Sociais são importantes, como já assinalado por Alves-Mazzoti (1994), Madeira (2003) e Souza (2002), por exemplo.

Os resultados deste estudo vêm ao encontro de outros, realizados com professores de outras instituições escolares, que, também, focalizaram as representações sociais de leitura desses professores (BARRETO, 2006; SAVELI, 2001; MAGALHÃES, 2005; GOMES; PULLIN, 2010).

O sentido primeiro de leitura, compartilhado pelos participantes deste estudo, configura essa ação como instrumental. Para eles, a leitura serve como instrumento essencial para a obtenção de conhecimento e de informação, e viabiliza que esses sejam aprendidos e, assim, quem lê adquire cultura, sabedoria e pode compreender os distintos textos que tecem seu mundo. Para alguns desses participantes, esse sentido não impede que ao lerem o façam por diversão, lazer e com prazer. Esse sentido decorre, a nosso ver, de um contexto que inclui uma série de fatores historicoculturais que instigam para essa apropriação, nos quais predomina o entendimento, por exemplo, de que o conhecimento e o saber restringem-se ao que está escrito.

Por sabermos que a escola ocupa uma posição privilegiada socialmente para ensinar as novas gerações a ler e a escrever, esse sentido de leitura compartilhado pelos participantes precisa ser objeto de reflexão, por parte, tanto desses professores, como daqueles preocupados com a qualidade das práticas educativas que ocorrem nessas escolas.

Cientes de que as representações devem ser vistas “como condição das práticas” (ABRIC, 1998, p. 45), e de que nosso estudo, apenas situa a organização do provável núcleo central e dos elementos do sistema periférico da representação de leitura, não podemos cair na armadilha de propor inferências deterministas tendo por base unicamente o que constatamos. Esses resultados são indícios, reiteramos prováveis das “práticas representadas e não das práticas efetivas” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 24) dos participantes.

Anunciamos que uma das metas deste trabalho era que seus resultados pudessem subsidiar ações futuras de formação continuada desses profissionais. Assim será feito. Porém, em face das diretrizes teóricas que fundamentam este trabalho, isto é, da abordagem estrutural, necessitamos, ainda, com o corpo de resultados e da interpretação realizada, “ressituar [...] em seu contexto e compreender suas ligações com o conjunto de fatores psicológicos, cognitivos e sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 26) as representações de leitura dos participantes, porque apenas o primeiro passo nessa direção foi concluído.

Este trabalho foi, por conseguinte, apenas um início para que uma de suas metas possa ser alcançada, visto que por ele nos foi dado a conhecer unicamente o conteúdo dessa representação, sua estrutura interna e seu provável núcleo central. Resta-nos, além de testar a centralidade dos elementos identificados como mais significativos ter a segurança de que esses são os “inegociáveis, isto é, se retirados da representação, ela perde seu significado” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 25), refletir e construir uma interpretação sobre como esses elementos, que constituem a representação de leitura, entendermos como “se relacionam ao contexto e às atitudes, aos valores, às referências dos sujeitos” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 25).

Para que tenha êxito, a proposição de qualquer programa que vise à formação continuada dos professores participantes deste estudo, ainda, depende de outros resultados a serem obtidos com o uso de outras estratégias metodológicas e técnicas, por exemplo, pela observação das práticas cotidianas desses professores em sala de aula, por entrevistas e utilização de outros recursos de análise, como os que permitem a análise de similitude (VÉRGES, 1999).

Não podemos deixar de assinalar as ponderações de Abric (1994), quanto a que as representações são difusas, fugidias, multifacetadas, e, por isso, dificultam sua captura, bem como as palavras de Alves-Mazzotti (1994), quando adverte para os perigos de que possamos supor saber o que é bom para os outros, por exemplo, para as práticas de professores e de alunos, tendo por base apenas resultados como os obtidos neste estudo, ou as nossas representações sem que tenhamos realizado uma análise exaustiva e crítica.

Para concluir, indicamos a necessidade da produção de outras investigações, com o uso de outros aportes teóricos, por exemplo, dos que possibilitem análises processuais, com instrumentos e técnicas complementares aos utilizadas neste estudo, bem como de que nesses estudos sejam tomadas outras direções e aprofundamentos, alguns deles indicados ao longo do texto, para uma melhor compreensão das representações sociais de leitura entre professores.

Propomos, ainda, que os resultados e as análises deste estudo instiguem novas pesquisas, de modo a que a valoração de leitura por parte de professores do Ensino Fundamental venha a ser instigada, além de que possam a seu modo direcionar para um trabalho de discussão coletiva, proposição e criação de projetos, por exemplo, em cursos de formação continuada de professores em serviço nos quais devam ser propiciados espaços para mudanças efetivas nas representações. Este é um campo de pesquisa rico e fecundo e a continuidade de pesquisas nesta área, e sob a abordagem teórico-metodológica adotada no campo das representações sociais, é promissora.

REFERÊNCIAS:

ABBIB, José Antonio D. Epistemologia, transdisciplinaridade e método. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 12, n.3, p.219-239, set-dez 1996.

ABRAPSO, disponível em <<http://www.abrapso.org.br/>>.

ABRIC, Jean-Claude. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*, v.2, n. 2, p. 75-78, 1993.

_____. Les représentations sociales: aspects théoriques. In _____. (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. 4Ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2.ed., p.11–35.Paris,1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

_____. La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude. *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne, 2003. p. 60-80.

AGUIAR, Vera T. de. Da palavra ao texto: condições psicossociológicas da leitura. *Educação & Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 21, p. 55-59, 2004.

ALMEIDA, Ângela M. de O.; COSTA, Wilse A. da. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. *Revista Educ. Pública*. Cuiabá, v. 8, n13, p.250-280, jan./jun.1999.

_____. A era da cognição social. In: SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Leda Maria (Orgs.). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*, Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005, 99-116.

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. *Comum*, Rio de Janeiro, v.10, nº23, p.122-138,jul/dez.2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n.61, p.60-78 jan/mar.1994

_____. O debate atual sobre os paradigmas da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev 1996.

_____. Trabalho infante-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, pro fessores e empregadores. In: MOREIRA, Antonis S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ed. Goiânia: AB, 2000. p. 141-159.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v.15, n.57, p. 579-594, 2007.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Múltiplas Leituras*, São Bernardo do Campo (SP), v. 1, p. 1-23, 2008.

AMARAL, Emília. Autoria/autonomia na obra de Clarice Lispector: uma leitura do conto "Os desastres de Sofia". *Ângulo* (FATEA. Impresso), v. 111, p. 06-12, 2007.

AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ilma. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

ANPED, disponível em <http://www.anped.org.br/>.

ANPEPP, disponível em <http://www.anpepp.org.br/>.

ARRUDA, Ângela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Edufpb, 2005. p. 229-258.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como 'imunização cultural': a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 229-257.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 28 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Sinopse do Professor* (2009). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> > Acesso em 15/8/2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BORDIEU, Pierre.; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bordieu e Roger Chartier). In: Chartier, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CABRAL, Leonor S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: v. 19, n. 1, pp. 7-20, 1986.

CALDEIRA, Rachel; PAROLIN, Isabel. *Formação de professores: um investimento em autoconhecimento*. *Psicopedagogia*. São Paulo, n.74, 2007.

- CARVALHO, José Sérgio F. de. Acolher no mundo: educação como iniciação nas heranças comuns e públicas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: Artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006. p.53-60.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura-1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 172-191, 1991.
- _____. *A ordem dos livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília EdUNB, 1999.
- _____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Art Méd, 2001.
- COSTA, Marisa C. V. Pesquisa em educação: concepções de ciência paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.90, p.15-20, ago. 1994.
- COSTA, Wilse A. de; ALMEIDA, Ângela M. de O. A construção social do conceito de bom professor. In: MOREIRA, Antinis S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ed. Goiânia: AB, 2000. p. 251-283.
- CUNHA, Maria Antonieta da. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: AMORIM, G. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 2008. p. 12-17.
- DAUSTER, Tânia. Representações sociais e educação. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 49-55.
- DOISE, Willem. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, v. XLV, n. 405, p. 189-195, 1992.
- DOTTA, Leane T. T. *Representações sociais do ser professor*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.
- DURKHEIM, E. *Representações coletivas*. Disponível em: <<http://psicopsi.com/pt/emile-durkheim-representacoes-coletivas/>>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- DURVAL, Guy; HERNÁNDEZ, Gerardo. Objetividad em la investigación científica: es posible pensar em um mismo patrón de obojetividad para lãs ciências naturales y sociales? *Humanas*, Curitiba, n. 10. p. 71-88, 2001.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- ERCIKAN, Kadriye; ROTH, Wolff-Michael. What good is polarizing research into qualitative and qualitative? *Educational Researcher*, v. 35, n. 5, p. 14-23, 2010.

ESTRELA, Maria T. *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Maria Cristina L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p. 201-208.

FERREIRA, Norma S. de A. *Leitura como objeto de investigação*. Educação & Contemporaneidade, Salvador, v.13, n.21, p.13-22, 2004.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 36 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-21.

_____. *Pedagogia da Autonomia*- saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam – 46ª ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do educador*. 11ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADELHA, Maria José de A; CARVALHO, Maria do Rosário de F. de. Ler serve prá estudar: representações sociais das crianças do ensino fundamental. In: JORNADA INTERNACIONAL, 5 e CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3. Brasília, DF, 2007. *Anais ...* Brasil: Edunb, 2007. p. 1-12.

GATTI, Bernardete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321- 341.

GIMENO SÁCRISTAN, José. A importância de desescolarizar a leitura nas sociedades da informação. In: _____. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: PortoEd, 2008. p. 87-93.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Maria de C. *A leitura nas representações sociais de professores do ensino médio*. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2009.

GOMES, Maria Antonia M. dos; BORUCHOVITCH, Evely. Proficiência em leitura: um panorama da situação. In: SANTOS, Acácia A. A. dos Santos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya L. de. *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 23-46.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos metafísicos e epistemológicos na pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre , v.16, n.2, p.245-255, 2003.

_____.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65- 109, 1990.

HOSTINS, Regina Célia L. Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu, MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-3294--Int.pdf>>. Acesso em 08 ago. 2010.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (ed.). *Psicología Social*. Paris: Press Universitaires de France, 1984, p. 31-61.

JOLIBERT, Josette. Formar crianças leitoras/produtoras de textos. Proposta de uma problemática didática integrada. In: TEBEROSKKY, Ana. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.78-79.

KIKUCHI, Fabiana. *A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores*. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

KLEIMAN, Angela C. B. R. Vinte anos da pesquisa sobre a leitura. *Revista Ensaios*, Passo Fundo, v. 3, p. 19-24, 2001.

_____. Representación social. fenómeno, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psicología social*. 2. ed. Paris: P.U.F., 1990.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAMAR, Adolfo R. *A pesquisa educacional e a concepção 'kuhniana' de ciência: o caso das teses de doutorado da FE/UNICAMP*. 209f. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ed. Rio de Janeiro, 2002. p.133-60.

LEENHARDT, Jacques. El <saber leer>, o modalidades sociohistóricas de la lectura. Tradutor: Desiderio Navarro. *Criterios*, La Habana, n. 25-28, p. 54-65, 1990.

LIMA, Andreza M.; GUERRA, Gleice K. S.; MACHADO, Laeda B. Alfabetizar é... Reflexões provisórias sobre o conteúdo das representações sociais de práticas alfabetizadoras na escola pública. In: EPENN (Encontro de Pesquisas Educacionais do Norte e Nordeste), 18 2007, Maceió. *Anais...* Qgráfica, 2007, v.1, p. 1-10.

_____. *O "bom aluno" nas representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife*. 388f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LIMA, Rita de L. de. Tradução do manual do software Evoc . Natal, 2003. mimeografado.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 99-100.

LUND, Thorleif. The qualitative–quantitative distinction: some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 49, n. 2, p.115-132, April 2005.

MACHADO, Lâeda B. Aqui é um lugar pra escrever e ler, se formar, ser policial, alguém que preste: representações sociais de escola entre crianças, In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4067--Int.pdf>> Acesso em 15 de maio de 2009.

_____. Eles ‘passam de bolo’ e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. *Anais...*, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4067--Int.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2009.

_____; AGUIAR, Maria da Conceição C. (Orgs). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos*: desafios para a inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ENDIPE, 2006.

_____; ANICETO, Rosimere de A. Núcleo central e periferia das representações sociais e de ciclos de aprendizagem de professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, 2010.

MADEIRA, Margot C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ed. Goiânia: AB, 2000. p. 239-250.

MAGALHÃES, Luciane M. *Representações sociais da leitura*: práticas discursivas do professor em formação. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

MARCUSHI, Luiz. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina.; SILVA, Ezequiel. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998. p. 38-57.

MÉLICH, Joan C. Pedagogia da finitude. Entrevista concedida à *Revista CriarMundos*. Disponível em: <http://www.criarmundos.net/primeros/Revista/Edicao01/Educacion/Edu_Pedagogia_Finitude.htm...>. Acesso em: 15 mar. 2005.

MENANDRO, Maria Cristina S.; SOUZA, Luiz Gustavo S. O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio, *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.19, n.39, p. 75-94, 2010.

MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M.; LIMA, Claudia Maria de L. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, 2009.

MESQUITA, Cláudia M. S.; ALMEIDA, Danise B. de. Representações sociais: mapeamento cultural. In: SILVA, Neide de M. A (Org.). *Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas*. Blumenau: Edifurb, 2009. p. 35-63.

MOLINER, Pascal; RATEAU, Patrick; COHEN-SCALI, Valérie. *Les représentations sociales: pratiques études de terrain*. Rennes: Presses universitaires, 2002.

MOLLIER, Jean-Yves. A história do livro e da edição um observatório privilegiado do mundo mental dos homens do século XVIII ao século XX. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 25, n. 42, p. 521-537, 2009.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 1988, p. 211-250.

_____. Des représentations collectives aux Représentations Sociales. Em D. Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*. Paris, Press Universitary de France, 1989.

_____. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (Org.) *Psychologie sociale*. 2. Ed. Paris: PUF, 1990.

_____. Introductory address. *Papers on Social Representations*, v. 2, n.3, p. 1-11, 1993.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social; enditado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Milton de. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 33-60.

NÓVOA. Antônio. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Denize C. de; MARQUES, Sérgio C.; GOMES, Antonio M. T.; TEIXEIRA, Maria Cristina T. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: EdUEPB, 2005. p. 573-603.

ORLANDI, Eni P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 7-24.

PEDRA, José. A. *Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural*. 1980. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. *Currículo, conhecimento e suas representações*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PEREIRA, Ana. P. S. S. Das representações sociais e das construções dos alunos acerca dos professores. *Psicologia Educação e Cultura*, Carvalhos, n.1, p. 87-110, 1997.

PULLIN, Elsa M. M. P. Produções científicas que desvelam um campo consolidado, mas nunca resolvido acerca de leitura e de formação de leitores. (Texto mimeografado). 30f. Londrina, 2008.

_____. *Apontamentos históricos sobre a teoria das representações sociais*. (Texto mimeografado) 25f. Londrina, 2010.

_____. Questões metodológicas em pesquisa: apontamentos iniciais. Texto mimeografado. Londrina, 2010b.

_____: Lucinéia de S. G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13, n.3, p. 231-242, 2008.

RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, N.; RANGEL M. (Orgs.). *Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 47-78.

ROCKWELL, Elsie. La lecture scolaire comme pratique culturelle: concepts our l'étude de l'usage des manuels. *Éducation et Sociétés*, n. 17, p. 29-48, 2006.

ROJO, Roxane. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1998. p. 121- 171.

ROUQUETTE, Marcelo L. Representações e práticas sociais: Alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, Antonis S.P. M. ; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 1998. p.39-46.

SÁ, Celso P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. A noção do objeto de pesquisa. In: _____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p.21-30.

_____. Prefácio. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ed. Goiânia: AB, 2000. p. V-IX.

_____. *Núcleo central das representações sociais*. 2ed. revista. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; ARRUDA, Angela. O estudo das representações sociais no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*, Série Especial Temática, Florianópolis, p. 11-32, 2000.

SAINSBURY, Maree.; SCHAGEN, Ian. Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*. v. 27, Issue 4, p. 373-86, 2004.

SANTOS, Gilcenéia R S. *Análise do grau de convergência entre as atividades propostas em um livro didático de língua portuguesa e a proposição teórico-metodológica apontada por seus autores: o caso do ALP1*. 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2000.

SANTOS, Maria de Fátima de S.; ALMEIDA, Leda M. de. (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: Edufpe/Edupal, 2005.

SCHULZE, Clélia M. N. As representações sociais de pacientes portadores de câncer. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 266-279.

SCLIAR, Moacyr. O valor simbólico da leitura. In: AMORIN, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. p. 31-40.

SÊGA, Rafael A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, Porto Alegre, n. 13, julho de 2000, p. 128 a 133. Disponível em : <http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2010.

SHADISH, William R. Philosophy of science and the quantitative-qualitative debates: thirteen common errors. *Evaluation and Program Planning*, v. 18, n.1, p. 63-75, 1995.

SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, maio/jun. 1999.

_____. *Leitura em curso: trilogia pedagógica*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Lílian L. M. da. *A escolarização do leitor. A didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Neide de M. A (Org.). *Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas*. Blumenau: Edifurb, 2009.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v.26, n.1, p. 341-377, 2008.

TEDESCO, Juan C. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 55, p. 31-47, 2011.

VEIGA, Ilma. P. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papellivros, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: _____. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VERGÈS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, Christian (Org.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233-253.

_____. Representações sociais da economia: uma forma de conhecimento. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 343- 360.

_____.; TYSZKA, Tadeusz; VERGÈS, Pierre. Noyau central, saillance et propriétés structurales. *Papers on Social Representations*, v. 3, n. 1, p. 3-12, 1994.

WACHELKE, João F. R.; WOLTER, Rafael P. *Critérios para construção e relato da análise prototípica para representações sociais*. Manuscrito em submissão para publicação, cedido pelo primeiro autor.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonis S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ed. Goiânia: AB, 2000. p. 3-25.

ZAPPONE, Mirian H. Y. 2001. Práticas de leitura na escola. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 245 p

ZILBERMAN, Regina. Formação do leitor na história da leitura. In: PEREIRA, Vera W. (Org.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 15-29.

YANO, Daniella de C. *O silenciamento das vozes críticas no livro didático*. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa “Representações de leitura”, que tem por objetivo geral conhecer como professores da rede municipal de ensino da cidade de Apucarana concebem a leitura.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a sua instituição.

Sua participação consistirá em responder a questionários, que serão objeto de meu estudo para elaboração da minha Dissertação no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

As informações obtidas são confidenciais, bem como asseguro o sigilo quanto à sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar identificação de qualquer participante.

Você está recebendo com este documento o telefone e o endereço da pesquisadora, para que possa esclarecer dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Leila Cleuri Pryjma
Endereço para contato:
Rua XXXXX –
Telefones: XXXXXXX

Declaro que entendi o objetivo de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome: _____ Data: __/__/____

Assinatura

Apêndice B Identificação dos Participantes

DADOS PESSOAIS

Nome:
Escola:
Data de aplicação:

Idade: _____ anos

Estado civil: (____) solteiro(a) (____) casado(a) (____) viúvo(a)
(____) divorciado(a) (____) amigado(a) (____) outro

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Superior:

Graduação em (informe o curso) _____

Formou-se em uma instituição de ensino (____) pública **OU** (____) particular

Especialização em(informe o curso) _____

Concluída em qual instituição de ensino (____) pública **OU** (____) particular

Informe em qual rede foi aluno(a) durante mais tempo: (____) pública
(____) particular

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Iniciou sua carreira no ano: _____ na rede de ensino: (____) pública
(____) particular

Série (s) em que trabalha:

() 1º ano	() 2º ano	
() 2ª série	() 3ª série	
() 4ª série	() 5ª série	
() 6ª série	() 7ª série	
() 8ª série	() pré	

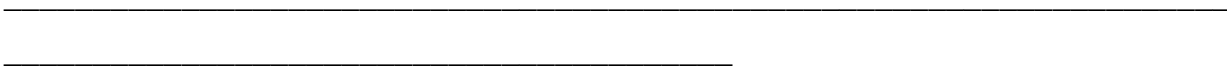
Quantas horas trabalha por semana? _____

Há quantos anos é professora da rede municipal de ensino? _____

Desde quando trabalha nesta escola? _____ (informe o ano)

Seu maior tempo de experiência é na rede de ensino: (____) pública
(____) particular
(____) igual nas duas redes

Hoje, Você é responsável pela condução da(s) disciplina(s): _____



Apêndice D
Questionário: Concepções sobre o Ato de Ler

Nome:
Escola:
Data de aplicação:

NO QUADRO ABAIXO, PARA CADA ENUNCIADO, REGISTRE A SUA OPINIÃO.
UTILIZE O SEGUINTE CÓDIGO NUMÉRICO:

- 1= CONCORDO FORTEMENTE;
- 2= CONCORDO;
- 3= NÃO ESTOU CERTA(O)
- 4= DISCORDO;
- 5= DISCORDO FORTEMENTE.

ENUNCIADO	CÓDIGO
Ler é traduzir a escrita em fala	
Ler é decodificar mensagens	
Ler é dar respostas a sinais gráficos	
Ler é extrair a ideia central	
Ler é apreciar os clássicos	
Ler é produzi sentido(s)	
Ler é compreender e interpretar	
Ler é descobrir o sentido das mensagens do texto	
Ler é dialogar com o texto	
Ler é uma atividade que sempre tem uma finalidade	
Ler é aprender	
Ler é útil	
Ler é uma atividade sempre relacionada a textos produzidos em uma língua	
Ler aprende-se na escola	
Ler ajuda a esquecer aborrecimentos	
Ler auxilia as pessoas a serem importantes	
Ler ajuda a relaxar	
Ler auxiliar a aprender a respeito de outras pessoas e culturas	
Ler ajuda a encontrar um bom trabalho	
Ler é prazer	

Muito obrigada por sua cooperação!
Leila Prujma

APÊNDICE E
Trato das Palavras para o EVOC

Palavras Evocadas	Mudou para...	Número de mudanças
Alegre	Alegrar	1
Alegria	Alegrar	4
Aperfeiçoamento	Aperfeiçoar	1
Aprendizado	Aprender	44
Aprendizagem	Aprender	45
Codificação	Codificar	2
Compreender	Compreensão	19
Comunicação	Comunicar	18
Conhecer	Conhecimento	19
Construção	Construir	1
Decodificação	Decodificar	12
Descanso	Descansar	4
Descobrimto	descobrir	2
Descoberta	Descobrir	27
Descontração	Descontrair	2
Diálogo	dialogar	5
Distração	Distrair	12
Divertimento	divertir	12
Diversão	Divertir	49
Divertida	Divertir	1
Divertimento	divertir	3
Divertido	Divertir	1
Emoção	emocionar	22
Emocionante	Emocionar	3
Encantamento	Encantar	5
Enriquecedora	Enriquecimento	3
Fantasia	Fantasiar	5
Gosto	Gostar	2
Imaginação	Imaginar	42
Informar	Informação	10
Interpretar	Interpretação	24
Prazerosa	Prazer	4
Progressão	Progredir	1
Relaxamento	Relaxar	8
Relaxante	Relaxar	2
Saber	Sabedoria	8
Social	Socializar	8
Viagem	Viajar	37
Viver	Vida	3
39 palavras evocadas		471 de mudanças

APÊNDICE F

Codificação dos Dados dos Participantes para as Planilhas

Coluna	Identificação do item	Códigos		
A	Escolas	A=1; B=2;		
		C=3; D=4;		
		E=5; F=6;		
		G=7; H=8;		
		I=9; J=10;		
		K=11; L=12;		
		M=13; N=14;		
		O=15; P=16;		
		Q=17; R=18;		
		S=19; T=20;		
		U=21; V=22;		
		W=23; X=24;		
		Y=25; Z=26;		
B	Sexo	AA=27; BB=28;		
		CC=29; DD=30;		
		EE=31; FF=32;		
		GG=33; HH=34;		
		II=35; JJ=36;		
		KK=37; LL=38		
		F=1; M=2		
		20 a 24=1;		
		25 a 29=2;		
		30 a 34=3;		
		35 a 39=4;		
		C	Idade (por Faixa Etária)	40 a 44=5;
				45 a 49=6;
50 a 54=7;				
55 a 59=8;				
60 a 64=9;				
65 a 69=10;				
79=11				
D	Estado Civil	C=1; S=2;		
		V=3; O=4;		

D=5

Continuação do **APÊNDICE F**

		Ciências Biológicas=1;
		Pedagogia=2;
		Letras=3;
		Não possui Graduação=4;
		Normal Superior=5;
		Administração=6;
		Matemática=7;
		Geografia=8;
		Direito=9;
E	Formação Acadêmica Básica	Educação Física=10;
		Enfermagem=11;
		Ciências Sociais=12;
		História=13;
		Ciências Matemáticas=14;
		Educação=15;
		Química=16;
		Ciências Contábeis=17;
		Ciências Matemáticas=18;
		Educação Especial=19;
		Serviço Sociais=20;
		Comércio Exterior=21
		Não possui=1;
F	Especialização	Possui especialização, na área de educação=2;
		Possuir especialização em outra área do conhecimento=3
		1961 a 1965=1;
		1966 a 1970=2;
		1971 a 1975=3;
		1976 a 1980=4;
G	Início da experiência profissional	1981 a 1985=5;
		1986 a 1990=6;
		1991 a 1995=7;
		1996 a 2000=8;
		2001 a 2005=9;
		2006 a 2010=10
H	Iniciou na rede...	Pública=1;
		Particular=2;

Pública e particular ao mesmo tempo=3

Continuação do APÊNDICE F

		1961 a 1965=1;
		1966 a 1970=2;
		1971 a 1975=3;
		1976 a 1980=4;
I	Iniciou na escola	1981 a 1985=5;
		1986 a 1990=6;
		1991 a 1995=7;
		1996 a 2000=8;
		2001 a 2005=9;
		2006 a 2010=10
		1 ano=1;
		2 a 6=2;
		7 a 11=3;
J	Anos de docência na rede municipal	12 a 16=4;
		17 a 21=5;
		22 a 26=6;
		27 a 31=7;
		32 a 36=8;
		37 a 41=9;
		42 a 45=10
		1ºano=1;
		2ºano=2;
		22(2ª série)=3;
		3(3ª série)=4;
		4(4ª série)=5;
		D(diretora)=6;
		C(coordenadora)=7;
K	Série em que atua ou função atual	O(orientadora)=8;
		SR(sala de recursos)=9;
		CE(Classe Especial)=10;
		SCT(Sala de Conduta Típica)=11;
		OFIC(oficinas)=12;
		REF(Reforço Escolar)=13;
		(5ª a 8ª séries)=14;
		234 (2ª,3ª,4ª séries)=15;
		1234 (1ºano,2ªsérie à 4ª série)=16;

223 (2º ano e 3ª série)=17;

34 (3ª série e 4ª série)=18;

222 (2º ano e 2ª série)=19