



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

MARIA DE CARVALHO GOMES

**A LEITURA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Londrina
2009

MARIA DE CARVALHO GOMES

**A LEITURA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Programa de Pós-Graduação, em Educação
da Universidade Estadual de Londrina, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Maria M. Pessoa
Pullin

Londrina
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G633L Gomes, Maria de Carvalho.
A leitura nas representações sociais de professores do ensino médio /
Maria de Carvalho Gomes. – Londrina, 2009.
vi, 118 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, 2009.
Inclui bibliografia.

1. Leitura – Formação de professores – Teses. 2. Leitura – Estudo e
ensino – Teses. 3. Professores – Leitura – Representações sociais –
Teses. I. Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual
de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.41

MARIA DE CARVALHO GOMES

**A LEITURA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Programa de Pós-Graduação, em Educação
da Universidade Estadual de Londrina, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado
UFPE- Pernambuco - PE

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

Profa. Dra. Elsa Maria M. Pessoa Pullin
Orientadora

Londrina, 28 de julho de 2009.

A Deus que por ser onisciente, onipotente e onipresente, compartilha sua divina sabedoria com os seres humanos. E em tempo oportuno pedirá contas acerca dos talentos confiados cada um deles.

AGRADECIMENTO

Ao finalizar essa pesquisa gostaria de agradecer algumas pessoas que contribuíram para que esse trabalho chegasse ao fim.

À minha preciosa família Juarez, Thaís e David, que muitos dias e horas foram privados da minha companhia e com muita excelência assumiram funções que me eram próprias, para que eu pudesse dar continuidade à elaboração desse trabalho.

Aos meus pais Joaquim e Belarmina os quais, indiretamente fizeram parte desse processo.

A minha querida orientadora Elsa Pullin que me abraçou nessa empreitada, facilitando o meu encontro com tanto autores antes desconhecidos. E Por suas qualidades como pessoa e orientadora, ajudando-me na conquista desse título.

A Meire, da Edna e da Maria Lucia (diretora e coordenadoras da escola) onde realizei a coleta de dados, pelo modo receptivo com que me receberam nessa instituição, oferecendo-me todo o apoio necessário.

A Leonice, aluna do 4º. Ano de pedagogia, que por trabalhar na escola, mediou o primeiro contato com as gestoras.

A todos os professores participantes da pesquisa que disponibilizaram seu tempo de HTPC para colaborar com essa pesquisa.

As minhas companheiras do curso, Marlene e Elaine pelo apoio oferecido em várias circunstâncias dessa trajetória.

E aos componentes da Banca: Silvia Meletti, Regina Clivati e Laêda Machado. Por suas preciosas considerações, as quais enriqueceram sobremaneira o presente trabalho.

GOMES, Maria de Carvalho. **A leitura nas representações sociais de professores do Ensino Médio**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

A possibilidade da aquisição e prática da leitura advém como os demais comportamentos, do resultado das práticas sociais e requer para sua produção a concorrência dos efeitos sócio-histórico-culturais sobre os modos como cada indivíduo a realiza, especialmente no que afetam o estabelecimento e dinâmica das relações afetivas, cognitivas e sociais de natureza simbólica que cada um mantém com as produções de sua cultura. Isso ocorre, porque os indivíduos agem ativamente em seu mundo, nunca com neutralidade, mas sendo afetados e afetando seu contexto. Apesar de o contexto sócio-cultural regular saberes e práticas, alguns deles são reconfigurados a partir das práticas que ocorrem na escola. O presente trabalho objetivou identificar as representações sociais, bem como as e as funções que professores atribuem à leitura, entendendo-as como subsídios fundamentais para os atos de ler e para a prescrição de leituras a seus alunos. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Londrina PR. Um total de 14 professores, responsáveis pela oferta das disciplinas relacionadas ao Ensino Médio e ao Magistério, constituíram a amostra. Os processos de organização, descrição e análise dos dados incluem esse estudo na perspectiva dos estudos qualitativos/quantitativo. Para o levantamento das informações foram utilizados como instrumentos: o Teste de Associação Livre de Palavras e a Escala de Funções de Leitura. Os dados demonstraram que as funções de leitura mais valorizadas pelos participantes foram: Aprendizagem, Lazer, Utilidade e Estímulo, os quais convergem com os obtidos em outras pesquisas. Análise das correlações pela valoração atribuída pelos participantes do presente trabalho às funções da leitura apontou para oito significativas que se distribuíram de num intervalo de [-0,64 a + 0,75]. Com Teste de Associação Livre de Palavras, notou-se que as palavras mais evocadas para o três indutores verbais foram: “leitura é...”: Prazer; Conhecimento; Informação e Lazer; “leitor é...”: Inteligente e Curioso, Informado e Atento; “ler é...” *Conhecer e Informar-se (4); Relaxante, Prazer(oso), Gostoso e Cultura*. Nas justificativas dessas palavras evocadas e enumeradas, evidenciou-se tanto a “leitura” como o “leitor” e o “ler” como uma atividade que envolve o processo acúmulo de informações e conteúdos escolares seguida pelo prazer. Os resultados demonstraram que as condições de vivência em um dado contexto sócio-histórico afetam os sentidos atribuídos à leitura pelo indivíduo ou por grupos de indivíduos. Indicando, portanto, que as funções atribuídas à leitura decorrem da força das representações sociais organizadas no núcleo central e periférico. Daí a importância de compreender a leitura como uma construção simbólica que envolve as condições pessoais e sociais dos indivíduos.

Palavras-chave: Leitura. Funções de leitura. Representações sociais. Professores-do-Ensino-Médio.

GOMES, Maria de Carvalho. **Reading in social representations of High School Teachers.** 2009. 123p. Dissertation (Master`s degree in Course on Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

The possibility of reading acquisition and practice is connected with other types of behavior, which are the result of social practices. It requires, for its production, the concurrence of social, historical and cultural effects, regarding the ways each individual realizes it, particularly as far as it affects the establishment and dynamics of affective, cognitive and social relations of a symbolic nature, which each individual maintains with the production of their culture. Although social-historical contexts regulate knowledge and practice, some of them are reconfigured from the practices that take place at school. The present study is situated within the theoretical field of social representations and aims at identifying social representations, as well as which roles teachers attribute to reading, since these are crucial for reading acts and for the prescription of reading to their students. The research study was developed inside a state school in Londrina PR. A total of 14 teachers, who were responsible for the subjects related to High School and Undergraduate Teaching School, constituted the sample. The processes adopted for the proposal of the study, its development and data analysis include it within the perspective of quali-quantitative studies. For the collection of data, the following instruments were used: a set of tests of free words association, with three verbal investigators related to: reading and a scale of reading functions. Data showed that the most valued reading functions were: learning, leisure, utility and stimulus, results which converge with the others obtained from other reported research in pertaining literature. The analysis of attributed value correlations to reading functions appointed eight significant values, distributed within the interval -0.64 to $+0.75$. From the set of tests of free words association, it was registered that the most evoked words, respectively by verbal inductor, were: for 'reading is..': pleasure; knowledge; information and leisure; 'the reader is...': intelligent and curious, informed and attentive; 'reading is...': knowing, getting informed; relaxing, pleasant, enjoyable and culture. The justifications of words evoked and numbered as the most important ones made it evident that the semantic fields of these investigators' core nucleus elements circumscribe reading, the reader, and act of reading as an activity that involves the accumulative process of information and school content, without omitting their relations with pleasure, utility and leisure dimensions. The analysis and discussion of results support the hypothesis that living conditions within a certain social-historical context affect meanings attributed to reading by the individual and his group, and indicate that roles attributed to reading derive from the strength of elements constituting the core and peripheral nucleus of the studied representations. The importance, within the educational field, of understanding reading as a symbolic construction, deriving from these personal and social conditions is highlighted, by focusing on school practices related to reading.

Keywords: Reading. Social representations. Reading roles. High school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALB-** Associação de Leitura do Brasil.
- ANPED-** Associação Nacional de Pesquisa e Educação.
- EM-** Ensino Médio.
- GT-** Grupo de Trabalho.
- GTD-** Grupo de trabalho e discussão.
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- JIRS-** Jornada Internacional de Representação Social.
- MEC-** Ministério da Educação.
- MI-** Magistério Integrado.
- PEC-** Programa de Educação Continuada.
- PISA-** Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
- RS-** Representações Sociais.
- SCIELO-** Scientific Electronic Library Online.
- SIP-** Sessão Interativa de Pôster.
- TCN-** Teoria do Núcleo Central
- TRS-** Teoria das Representações Sociais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Valoração das funções da leitura pelos participantes (n=14)..... | 62 |
| Quadro 1 – Características do núcleo central e do núcleo periférico | 28 |
| Quadro 2 – Distribuição dos itens na escala de Greaney e Newman (1990) | 56 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd, no período de 2003 -2007:principais categorias | 43 |
| Tabela 2 – Formação acadêmica dos participantes | 60 |
| Tabela 3 – Pontuação dos participantes na valoração das Funções de Leitura..... | 65 |
| Tabela 4 – Níveis pela valoração atribuída pelos participantes às funções de leitura (N=14) | 66 |
| Tabela 5 – Correlação significativa entre as funções de leitura (N=14)..... | 68 |
| Tabela 6 – Palavras evocadas pelo estímulo indutor “Leitura é...” | 73 |
| Tabela 7 – Palavras evocadas pelo estímulo indutor “Leitor é...” | 75 |
| Tabela 8 – Palavras evocadas pelo indutor “Ler é...” | 77 |
| Tabela 9 – Palavras evocadas por instigador verbal no Teste de Associação Livre de Palavras..... | 78 |
| Tabela 10 – Justificativas apresentadas às duas palavras consideradas como mais importantes das evocadas pelo instigador verbal “Leitura é...” | 80 |
| Tabela 11 – Justificativas apresentadas às duas palavras consideradas como mais importantes das evocadas pelo instigador verbal evocadas pelo instigador verbal. “Leitor é...” | 81 |
| Tabela 12 – Justificativas apresentadas às duas palavras consideradas como mais importantes das evocadas pelo instigador verbal “Ler é...” | 82 |
| Tabela 13 – Justificativas das palavras mais importantes evocadas por instigador verbal no Teste de Associação Livre de Palavras..... | 83 |
| Tabela 14 – Levantamento de categorias a partir das justificativas atribuídas às Palavras evocadas e enumeras como as mais importantes pelos participantes no Teste de Associação Livre de palavras..... | 90 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO | 18 |
| 1.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... | 19 |
| 1.1.1 Teoria do núcleo central | 25 |
| 1.1.2 Pesquisas brasileiras em representações sociais | 30 |
| 1.2 A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA LEITURA..... | 32 |
| 1.3 REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E SEU ENSINO NO BRASIL..... | 36 |
| 1.3.1 Produção acadêmica no GT10 da ANPEd: leitura | 42 |
| 1.3.2 Leitura e sua produção no portal do Scielo | 45 |
| 1.4 OBJETIVOS | 50 |
| CAPÍTULO II – MÉTODO | 52 |
| 2.1 CENÁRIO DA PESQUISA..... | 52 |
| 2.2 PARTICIPANTES | 53 |
| 2.3 FONTES DE INFORMAÇÃO..... | 53 |
| 2.3.1 Instrumentos..... | 54 |
| 2.3.1.1 Questionário para a identificação dos participantes | 54 |
| 2.3.1.2 Teste de Associação Livre de Palavras..... | 54 |
| 2.3.1.3 Escala das Funções da Leitura | 55 |
| 2.4 CAMINHOS PERCORRIDOS | 56 |
| CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES | 58 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES | 60 |
| 3.2 FUNÇÕES REPORTADAS COMO AS MAIS IMPORTANTES PARA A LEITURA | 62 |
| 3.3 O QUE O CONJUNTO DE TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS NOS INFORMA | 71 |
| 3.4 FUNÇÕES REPRESENTAÇÕES DE LEITURA..... | 87 |
| POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES | 100 |
| REFERÊNCIAS | 103 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICES | 119 |
| APÊNDICE A – Protocolo utilizado para a identificação dos participantes da pesquisa | 120 |
| APÊNDICE B – Teste de Associação Livre de Palavras | 121 |
| APÊNDICE C – Escala para a identificação das Funções de Leitura dos participantes da pesquisa | 122 |
| APÊNDICE D – Termo de consentimento esclarecido | 123 |

APRESENTAÇÃO

A pesquisa proposta surgiu a partir de minha preocupação em saber quais as representações de professores acerca da leitura. 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. Meu primeiro contato com escola se deu depois de terminado o curso de licenciatura curta em Ciências; trabalhei por um período de quatro anos como professora da segunda fase do Ensino Fundamental Regular e no Ensino Supletivo, de 1995 a 1999. Após essa experiência ingressei no curso de Psicologia. Ao finalizá-lo, atuei como professora colaboradora no Ensino Superior, no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, de 2006 a 2007.

As questões específicas que geraram a proposição da presente pesquisa foram amadurecendo durante as discussões desenvolvidas nas disciplinas do Programa de Mestrado, especialmente, nas de “Linguagem e Educação”; “Leitura: ensino e aprendizagem”; “Construção social dos saberes escolares”, e “Políticas Educacionais para o Ensino Médio”. Assim, novos significados foram por mim construídos a partir do repensar acerca das concepções e modos de ler e leitura. Cada uma das disciplinas oportunizou momentos importantes para que eu dimensionasse a relevância da temática que circunscreve o presente trabalho.

Dessas experiências emergiu o interesse em estudar as representações sociais dos professores acerca da leitura, entendendo-as como essenciais para o desenvolvimento pessoal desse profissional como leitor, e para as práticas pedagógicas que conduz em sala de aula, especialmente quanto às de seus possíveis efeitos na formação de leitores. Passei a reconhecer como algumas práticas e modos de ler podem ser instrumentos que viabilizem a formação da consciência crítica do leitor (FREIRE, 1986; 1998; 2004). Essa foi uma das muitas marcas deixadas em mim por essas disciplinas do Mestrado.

Em face de uma sociedade capitalista, as práticas e os modos individuais pelos quais são produzidas a leitura e a escrita carregam aspectos particulares e específicos, que expressam entre outros, os efeitos da dominação e da exclusão social. A leitura pode favorecer tanto a alienação quanto a libertação dos indivíduos, dependendo do modo como estes se apropriam do conhecimento

obtido por meio dela e como eles se relacionam. Daí a importância da escola transcender os efeitos de uma “educação bancária” nela tradicionalmente impregnada (FREIRE, 2004, p.72), a qual, por exemplo, reduz o ato de ler à simples decodificação de palavras. Há que se levar em conta, ainda, os efeitos das representações dos professores em relação ao processo de leitura (SILVA, 1999), as quais estão ligadas a diversas representações construídas durante o processo de sua formação, segundo a posição que adoto.

As considerações que me inquietavam levaram a buscar respostas para as seguintes questões: Quais são as representações sociais acerca da leitura de professores do terceiro ano do Ensino Médio e do Magistério de uma escola pública? Quais as principais funções que esses profissionais atribuem à leitura?

Na tentativa de encontrar respostas, parti do princípio de que as representações sociais de leitura, tais como as demais, advêm dos processos de apreensão individual responsáveis pela construção do conhecimento, por carregarem as marcas produzidas pelos efeitos das práticas socializadoras da herança simbólica compartilhada e legitimada por um dado grupo. Portanto, marca histórico-cultural do grupo onde esses processos ocorrem. Sob essa perspectiva, compreendo que as funções que cada um dos indivíduos atribui, no caso à leitura, podem desvelar e serem desveladas por suas representações.

Nesse sentido, as representações acerca de leitura, da escrita e da língua relacionam-se aos modos individuais de estar no mundo e ler o mundo, adquiridos pelos processos de socialização das diversas alfabetizações e letramentos que foram facultados a cada um, dadas as práticas que vivenciou, em uma dada comunidade.

Em face das funções atribuídas à escola nas sociedades modernas, compete aos professores das diversas áreas do saber, e não apenas ao professor de Língua Portuguesa (GUEDES, 2007), a responsabilidade de ensinarem as muitas formas de leitura e escrita legitimadas e exigidas para o exercício de sua cidadania (FREIRE, 1998; SILVA 1999).

A opção teórica orientadora do presente trabalho tem sua origem nos diálogos mantidos com os textos de Serge Moscovici (2003). Por eles, o poder explanatório das Representações Sociais (RS), por sua natureza dinâmica e funcional, passou a fundar pressupostos para as demais leituras. Os estudos de seus seguidores, especialmente, os de Spink, 1993; 1995; Abric, 2001; Jodelet,

2001, Sá 2002, contribuíram para ampliar a fundamentação teórica, bem como para exemplificar e demonstrar as aplicações da Teoria das Representações Sociais.

Entre os aspectos estudados no presente trabalho, nomeadamente os relativos a ler, leitor e leitura assentam-se na proposição teórica iniciada por Abric (2001) e, no Brasil, divulgada nos trabalhos de Sá (2002) e Mazzotti (2002), por exemplo. Esses autores descrevem a estrutura das representações sociais, pela composição e dinâmica do núcleo central e periférico que as constituem, bem como destacam a relevância da dinâmica desses mesmos, por suas funções geradoras e organizadoras, as quais são fundamentais quando se busca compreender os modos individuais de ver e agir no mundo.

Tais modos decorrem segundo essa perspectiva, dos efeitos da estruturação das representações sociais, a qual pode ser percebida como uma armazenagem selecionadora de conteúdos, alguns deles elaborados pelo próprio sujeito. Por conseguinte, as representações sociais são estruturantes e estruturadoras dos modos de cada um perceber a realidade, e de nela estar e ser.

Tendo em vista essa natureza e funções das representações sociais, estas desempenham um papel importante para a orientação das condutas individuais, bem como para a percepção de si e dos outros, segundo Spink (1993). Os conteúdos das representações sociais organizados no núcleo central são passíveis de serem compartilhados em um dado grupo pelos diversos modos de atuação na vida cotidiana.

Quando ocorrem os fatos com uso da linguagem, independentemente se na modalidade linguística ou não, a atribuição de significados comuns por parte dos que se envolvem nesses eventos, mesmo que similares, é um dos elementos essenciais para que flua a comunicação na vida cotidiana. Para muitos autores a linguagem é considerada constitutiva dos sujeitos e de sua subjetividade (GUERIN, 1992; HALL, 1997; COSTA, 2000; SMOLKA, 2000; BERGER; LUCKMANN, 2001). Considero que os processos de apropriação e elaboração dos elementos que constituem o núcleo central das representações sociais decorrem das práticas educativas, especialmente das que usam o código linguístico.

Este meu modo de ver e compreender os sujeitos e suas relações denota a percepção de humano que adoto, isto é, a de um ser imerso em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução. Melhor dizendo, de um ser

sempre inacabado que age ativamente em seu mundo, em parte orientado por suas representações. Os processos de elaboração das suas representações sociais são configurados nas e pelas práticas da vida cotidiana, cujos sentidos são aceitos e legitimados por um grupo.

Necessário se torna destacar que concordo com Berger e Luckmann (2001, p. 173), quando afirmam: “[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.” Os sentidos das apropriações gerados a partir das relações com outrem dependem da linguagem. Tal acontece, devido à capacidade da linguagem de “se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 57).

Nesse sentido, a apropriação da herança simbólica e cultural se constitui pela possibilidade de cada pessoa usar a linguagem, porque esta permite não só “[...] construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária, mas também ‘fazer retornar’ estes simbólicos apresentados como elementos objetivamente reais na vida cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p.61, destaque dos autores).

É preciso enfatizar que o processo de formação da pessoa humana é complexo, constituído pelos distintos efeitos das relações cotidianas dos sujeitos com o mundo. Destas se originam as construções e (re)construções intersubjetivas e intrasubjetivas, e os sentidos das representações sociais. Portanto, é de extrema relevância o papel da escola e das relações nela estabelecidas para a condição da inserção dos indivíduos no mundo moderno. São inegáveis as possibilidades que esta instituição social potencializa instrumentalmente a cada um para compreender o mundo. Por conta disso, merece destaque a importância das representações sociais de leitura dos professores.

A sociedade contemporânea requer pessoas leitoras, não apenas alfabetizadas como se julgava outrora. A exigência atual se deve às contínuas mudanças que ocorrem em todos os âmbitos, afetando dialeticamente as culturas e os modos de cada um estar e ler o mundo.

Pesquisas brasileiras apontam, continuamente, para dificuldades de leitura por parte de alunos em todos os níveis escolares. Como profissional ligada à educação, não poderia ficar alheia aos problemas sociopolíticos e econômicos

decorrentes do analfabetismo funcional em que se encontra grande parcela da nossa população, conforme dados do IBGE (2008) e das avaliações nacionais e internacionais INEP e PISA (2008).

Busco com o presente trabalho apresentar os resultados da pesquisa realizada junto a professores de uma escola pública, responsáveis pela oferta das disciplinas de Ensino Médio e no Magistério Integrado, em uma escola estadual de Londrina (Paraná).

Por entender que algumas propostas de leitura com vistas a mudanças nas práticas educativas não logram êxito, porque em seu bojo deixam de levar em conta as representações sociais dos professores acerca da leitura, considero que o presente trabalho venha desvelar algumas delas. Isso é feito a partir da socialização de seus resultados propiciarem condições para que, pelo menos o grupo de professores participantes possa refletir e, quando necessário, (re)significar suas práticas como leitores e formadores de leitores.

Digo isso, fundamentada nas pesquisas que me proporcionaram essa indicação. Além do que, a leitura do presente relato e a de outros produzidos a partir dos dados obtidos para o presente trabalho pode instigar e, possivelmente, suscitar outros pesquisadores a investigarem a relevância das representações sociais de professores acerca da leitura, contribuindo para a formação de leitores com maior autonomia.

O relato ora apresentado foi organizado em três Capítulos. No primeiro - Referencial Teórico - procurei abordar os pressupostos teóricos que sustentam as discussões, tais como a Teoria das Representações Sociais; em seguida a Teoria do Núcleo Central, especialmente quanto à constituição e dinâmica dos elementos que o compõem; apresentação de pesquisas em representações sociais; da leitura como construção simbólica; as representações de leitura, especialmente presentes na produção-acadêmica brasileira.

No segundo Capítulo – Método - é descrita a pesquisa empírica. É iniciado pela caracterização geral da instituição na qual a pesquisa foi executada; informados os caminhos percorridos que possibilitaram a seleção dos participantes, seguidos pela caracterização dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados; e finalizado com o relato dos procedimentos.

No Capítulo três - Resultados e discussões - focalizo os dados colhidos e criteriosamente analisados. Esses são apresentados, comentados e

interpretados a partir dos resultados das análises quali-quantitativas realizadas. Ao final dessa etapa, as possíveis considerações são tecidas com as ponderações acerca das limitações e implicações do trabalho realizado, bem como recomendações à guisa de sugestões para futuros trabalhos.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem o intuito de apresentar os pressupostos que sustentam o presente trabalho, que tomando como fundamentais: as posições ontogenéticas e epistemológicas do indivíduo em decorrência dos efeitos múltiplos e complexos dos processos de socialização que lhe são propiciados e dos quais participa. As interações nas quais se implica, em sua vida cotidiana, viabilizam-lhe compartilhar o modo de estar e de se relacionar com a realidade, a qual é, substancialmente, “interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p.25).

As interpretações sociais legitimadas em uma dada cultura repercutem nas dimensões subjetivas dos indivíduos, pelas relações estabelecidas nos que nelas são envolvidos, sendo fundamentais para a constituição do humano. Muitas dessas relações são possibilitadas pela mediação linguística, a qual não só fornece elementos essenciais para as objetivações e as subjetivações, quanto, determina a força e o âmbito a partir dos quais o indivíduo ou grupos atribuem sentido e valor aos elementos da vida cotidiana.

A linguagem constrói sistemas de representação simbólica, que configuram os saberes, e à medida que “objetiva as experiências partilhadas torna-as acessíveis a todos dentro da comunidade linguística, passando a ser a base e o instrumento do acervo coletivo do conhecimento” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 96). As considerações que expomos a seguir tornam-se pertinentes para a compreensão da dinamicidade proporcionada pelo uso da linguagem, no caso do presente trabalho e de seus efeitos para a leitura.

O destaque do presente trabalho pressupõe um papel imprescindível à leitura, conferindo-a como um instrumento de constituição de relações intersubjetivas e intrassubjetivas que se configuram pelas práticas do cotidiano (VALSINER, 1977). Por essa perspectiva, a construção dos conhecimentos e das práticas do indivíduo acerca da leitura requer que a mesma seja compreendida como processo e produto das interações sociais, portanto, marcada pelas representações que compõem o conjunto de significados a ela relacionados pela herança simbólica de seu grupo. Tanto os sentidos atribuídos aos artefatos que permitem a realização da leitura quanto os modos de agir com e a partir deles têm sua origem nas

interações com outrem, pela mediação simbólica que ela estabelece sendo apropriada pelos indivíduos, em um determinado contexto sociocultural.

As representações sociais são disseminadas e, por conseguinte, passam a ser compartilhadas, pelas diversas práticas de socialização e pelos efeitos dos modos distintos de uso da linguagem, em uma cultura. Por exemplo, na e pela conversação, pelos meios de comunicação de massa (TV, jornais, revistas, etc.); por registros escritos, pessoais (recados, avisos, etc.) e por artefatos (livros, artigos, folhetos, pinturas, esculturas, etc.): as representações fluem; podendo ser elaboradas, compartilhadas, captadas e analisadas. Cada um desses se constitui em exemplo das marcas na vida cotidiana das dimensões simbólicas, cognitivas e afetivas das representações sociais.

1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais é o suporte para análise da compreensão dos fenômenos relacionados ao objeto do presente estudo, no caso, as representações sociais de leitura de professores.

Quanto a esse assunto, a literatura pertinente tem abordado alguns aspectos tratados na Teoria das Representações Sociais, pelo fato de constituir-se como instrumento relevante para o conhecimento da realidade, a partir do momento em que permite evidenciar a dinâmica entre o mundo real e o sujeito (MOSCOVICI, 2003). Essa proposta foi desenvolvida na psicologia social de Moscovici, a qual anunciava uma abordagem de psicossociologia do conhecimento, que decorria de críticas tanto ao behaviorismo como à psicologia cognitivista. Propunha uma investigação do senso comum com a possibilidade de compreender a interferência das relações sociais sobre indivíduos em um determinado contexto social.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais originou-se na Europa com o trabalho do psicólogo social de Moscovici a partir da publicação de seu livro: *La Psychanalyse: son image et son public*, posterior às suas pesquisas desenvolvidas na década de 1950, conhecida na psicologia social como um período de “revolução cognitiva”, tal a dedicação ao assunto. Com vistas a determinar as representações sociais, Moscovici na sua obra produzida em 1961, demonstrou que

os conteúdos da Psicanálise (apesar de seu aporte científico), ao serem difundidos em Paris, sofreram distintas modificações, bem como se tornaram familiares para a população; objetivando-se como um novo conhecimento, o do senso comum (MOSCOVICI, 1978; 2003).

Os resultados desse seu estudo revelaram que o seu modelo de análise era suficiente para fazer compreender as relações e os efeitos da força do grupo na constituição das representações. Ele foi além das definições estáticas de representações coletivas defendidas por Durkheim na Sociologia, de modo a demonstrar a impossibilidade de indissociação entre o indivíduo, grupo, sociedade.

Para Moscovici, as representações coletivas de Durkheim focalizavam apenas os aspectos “da compreensão coletiva como formas estáveis com o poder de obrigar no sentido de servir para integrar a sociedade como um todo” (MOSCOVICI, 2003, p. 15). No entender de Moscovici, era relevante explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas, com a finalidade de identificar a falta de homogeneidade dentro delas, refletida em uma “distribuição desigual de poder gerar uma heterogeneidade das representações”. (MOSCOVICI, 2003, p.15). O autor justifica o porquê destas afirmações ao defender a relação entre o sujeito e o objeto dentro de um contexto social de interação entre ambos, com a possibilidade de compartilhar seus conhecimentos.

A Teoria das Representações Sociais proporcionou o estudo dos pensamentos e comportamentos dos grupos, os quais mobilizam os sujeitos para a ação de modo a interferir no processo de produção do conhecimento

Para Moscovici, as representações sociais consistem em um processo dinâmico de interação entre os sujeitos, os objetos e as relações estabelecidas entre ambos em um determinado contexto social.

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originando na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 2002, p. 31, grifo nosso).

Diversos estudos têm investigado a dinâmica das representações sociais centrados em desdobramentos da proposição original, entre os quais aqueles defendidos por Jodelet (2001) no qual enfatiza as dimensões das

representações sociais, o conhecimento prático que pode ser compartilhado entre seus membros, portanto, conhecimento que responde pelas relações do sujeito com os objetos e pode ser apreendido a partir de diversos suportes: linguísticos, comportamentais ou materiais.

Para Jodelet (2001, p. 26), “a noção de representação social apresenta [...], certa complexidade em sua definição e em seu tratamento”. Isso porque envolve os efeitos da interação de inúmeros fatores associados a aspectos psicológicos e sociais, o que por si implica a necessidade de uma elaboração de um sistema teórico também complexo. A autora chama a atenção para o fato de que as “representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade”.

Doise (2001), por outro lado, quando define as representações sociais toma como foco a comunicação entre os indivíduos ou de um grupo, por entender que elas decorrem dos processos simbólicos presentes nos discursos das pessoas e dos grupos, que mantêm tais representações, e por isso, interferem em suas práticas sociais. Outras pesquisas, como as de Doise (1986 apud Sá, 2002), foram significativas para o desenvolvimento do campo da teoria das representações sociais devido a sua ênfase no papel das representações e para o efeito das relações condicionadas pelo “metassistema social”. O autor distinguiu quatro níveis distintos de interação entre o indivíduo e o meio: o intrapessoal, o interpessoal, o posicional e o ideológico. Merece destaque sua proposição: “As representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes” (DOISE, 2001, p. 193).

Guareschi (1996) e Sá (2002) destacam ao fato de que Moscovici sempre resistiu a apresentar uma definição das representações sociais, ao conceituá-las, com a preocupação de torná-la reduzida ao alcance conceitual. Guareschi (1996, p. 15, grifo do autor) interpreta a posição de Moscovici como segue: “seu interesse não está em apenas determinar uma teoria ‘forte’ e ‘fechada’, mas uma perspectiva para se poder ‘ler’ os mais diversos fenômenos e objetos do mundo social” (GUARESCHI, 1996, p.15).

Por conseguinte, para Moscovici (2003), as proposições das representações sociais estão pautadas nos processos dinâmicos que envolvem os

efeitos das práticas dos indivíduos em uma determinada sociedade. Portanto, inclui a relação entre seus membros. Assim, ela proporciona a direção do comportamento dos sujeitos pelo modo como eles interpretam a realidade, a partir das relações por meio das comunicações e atribuições de significados, como “uma forma específica de compreender e comunicar o que já sabemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

Embora a dinamicidade envolva a interação entre o cognitivo e o social, ela torna as relações concretas, e essas acontecem na materialidade da vida cotidiana devido ao fato de que “as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente, por meio de uma fala, gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 2003, p. 49). Essa funcionalidade é devida ao processo da relação entre os indivíduos ou grupos, circunscritos a uma determinada sociedade, a qual faculta seus membros a compartilhar o conhecimento disponibilizado e elaborado com a finalidade de tornar familiar algo não familiar.

Para Sá (2002), uma das maiores relevâncias das representações sociais está no fato de ela produzir e determinar os comportamentos, bem como definir ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e provocam, e a significação de suas ações. No entender de Spink (1993, p. 303), “Moscovici reconhece que, ao enfatizar o poder de criação das representações sociais, está acatando sua dupla face de estruturas estruturadas e estruturas estruturantes”. Nesse sentido corrobora o pensamento de Berger e Luckmann (2001), no qual aborda sua perspectiva à luz da construção social da realidade. Portanto, “a realidade social, é criada apenas quando o novo ou o não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais” (SÁ, 2002, p. 37).

Os processos formadores das representações sociais são constituídos por dois elementos distintos que ao mesmo tempo se completam, denominados por Moscovici (2003) como a objetivação e a ancoragem. Ambos têm por função principal de tornar familiar o que é estranho. As representações sociais, para esse autor, são estruturas que possuem duas faces indissociáveis (a objetivação e a ancoragem) a quais representam para o indivíduo a face figurativa e a simbólica do objeto.

O primeiro desses elementos, o da objetivação, nas palavras de Moscovici (2003, p. 71) é definido como aquele que “une a idéia de não-familiaridade com a realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade”. Isso representa

que o processo responsável pela objetivação é o responsável pela concretização de um conceito e de sua transformação em imagem. Nas palavras do autor, “objetivar é transformar algo abstrato em quase concreto, transferir algo que há na mente para o mundo físico” Moscovici, (2003, p. 71) Sua importância está em transformar a dimensão simbólica em realidade material, de modo a “descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou se impreciso, é reproduzir um conceito de uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71)

Durante esse processo de integração, as imagens selecionadas pelo seu valor significativo, gerado a partir das interações simbólicas, são unificadas ao núcleo figurativo, formando outras redes de significados. Podem ligar-se à palavra ou à ideia e serem expressas pelas ações dos indivíduos ou do grupo em seu contexto social. Por exemplo: “a cultura, nos incita hoje a construir realidades a partir de idéias geralmente significantes [...] do ponto de vista da sociedade, é apropriar-se e transformar em característica comum o que originalmente pertencia ao campo ou esfera específica” (MOSCOVICI, 2003, p. 75).

Quanto ao mecanismo da ancoragem, Moscovici, (2003, p. 61) propõe que sua função é a de “transformar algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. O processo de identificação de novas situações consiste, em suma, em nomear e classificar o objeto do conhecimento a ponto de proporcionar a incorporação desse a outros que o indivíduo já possua.

Em outro trecho, o autor define: “ancorar é classificar, é dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Portanto, a ancoragem é essencial para a incorporação de novas informações e para a interpretação da realidade imediata; à medida que o indivíduo classifica, ele pode interpretar as ações dos outros e elaborar opiniões e inclusive crenças a respeito das situações.

Nas considerações de Jovchelovitch (1998, p. 81), os resultados dos processos de objetivação e ancoragem são as formas específicas pelas quais se pode verificar como as representações sociais estabelecem, devido às práticas decorrentes dos produtos simbólicos de uma dada comunidade, em vista da atribuição de sentidos que decorre dessas interações na vida cotidiana.

Como destacado, Moscovici (1961) compreende que o processo de familiarização implica no processo de apropriação por parte do sujeito. As relações simbólicas com o objeto, que se constituem para o indivíduo sempre ocorrem e dependem do contexto social e têm como efeito tornar o objeto familiar para ele.

O processo social no conjunto é um processo de familiarização pelo qual os objetos e os indivíduos vêm a ser compreendidos e distinguidos na base de modelos ou encontros anteriores. A predominância do passado sobre o presente, da resposta sobre o estímulo, da imagem sobre a realidade tem como única razão fazer com que ninguém ache nada de novo sob o sol. A familiaridade constitui ao mesmo tempo um estado das relações no grupo e uma norma de julgamento de tudo o que acontece. (MOSCOVICI, 1961 apud ARRUDA, 2002, p.137, grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva Mazzotti, parafraseia Moscovici, ressaltando a construção simbólica das representações por meio da interação entre sujeito e objeto:

Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo aos seus sistemas de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. (MAZZOTTI, 2002, p.17, grifo nosso).

A ênfase nos processos responsáveis pelas representações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2003) e nos conceitos de seus seguidores devem-se à importância que têm para o desenvolvimento do presente trabalho. Eles possibilitam explicar as representações sociais de professores acerca da leitura por permitirem que situemos os elementos que configuram as suas representações nos contextos de suas relações intersubjetivas e intrassubjetivas. Além disso, devido ao nosso interesse em considerar a organização dessas representações sociais, foi que recorreremos a Abric (2001), pelo desdobramento importante e fecundo da Teoria das Representações Sociais de suas proposições inclusive acerca de técnicas, como a Associação Livre, que demonstram a organização estrutural das representações sociais.

1.1.1 A Teoria do núcleo central

A Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric, é um dos desdobramentos da Teoria das Representações Sociais, e foi proposta para explicar a organização da estrutura interna das representações sociais, tendo por pressuposto que as características essenciais do conceito do núcleo central são decorrentes dos efeitos dos processos de interação social. Estes possibilitam ao sujeito interpretar a realidade que vivencia no cotidiano e compreender os fenômenos.

Em Abric (2001) encontramos a sustentação teórica que subsidia a proposição e a análise dos dados recolhidos no presente estudo. O autor caracterizou as representações sociais como decorrentes de um processo de estruturação inserido na relação dinâmica entre os aspectos sociais e psicológicos dos sujeitos com o seu contexto como segue:

[...] “é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações de um objeto ou de uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito sua história, sua vivência, pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema. (ABRIC, 2001, p. 156, grifo nosso).

Essa definição de representação social proporcionou o surgimento de diversas questões pertinentes à sua organização, aos fatores que a determinam e às (re)elaboraões que se operam na vida cotidiana. Por inúmeros estudos experimentais buscaram compreender como os sujeitos organizavam suas representações sociais. Concluíram, então, quanto à relevância das instruções, porque estas, ao serem utilizadas, induziam e controlavam o campo da significação dos diferentes componentes da situação (ABRIC, 2001) e seus colaboradores. É importante ressaltar que esses estudos experimentais, tinham como foco o efeito das representações sobre o comportamento interpessoal mediante situações de resolução de problemas e de criatividade; nos comportamentos intergrupais (ABRIC, 2001).

Com relação às pesquisas com ênfase na estrutura interna e às dinâmicas das representações, Abric (2001, p. 162) expôs que sua teoria “se articula em torno de uma hipótese geral: a de que toda representação se organiza em torno

de um núcleo central”. Esse núcleo central é o elemento fundamental da representação, pois ele determina ao mesmo tempo sua significação e organização.

Este autor destaca que o núcleo central de uma representação exerce pelo menos duas funções essenciais as quais afetam as relações que os sujeitos estabelecem quanto aos objetos e às relações que associam com os demais.

Uma função geradora: é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constituídos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência; uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem entre si e os elementos da representação. É neste sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação. (ABRIC, 2001, p. 163, grifo nosso).

Defende, dessa forma, que qualquer representação social é um sistema estruturante, integrador e funcional, além de estruturador explicativo dos modos do indivíduo pensar e agir com a realidade. Frisa, ainda, que o núcleo central é o aspecto estrutural das representações sociais, porque, como “um subconjunto da representação, é composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto” (ABRIC, 2001, p. 163). O autor aponta que, apesar do núcleo central ser um elemento resistente a mudanças, a representação social “só pode se transformar radicalmente – mudar de significação – quando o próprio núcleo central é posto em questão” (ABRIC, 2001, p.165). Esta proposição está fundamentada no fato de que os elementos que constituem cada núcleo ficam organizados hierarquicamente em estruturas centrais e periféricas, devido à força e âmbito de sentidos de cada elemento que o compõe.

Por conseguinte, as representações sociais decorrem da relação entre o sujeito e os objetos do seu contexto físico e social. Os comportamentos do indivíduo observáveis ou não são mantidos pelos efeitos das relações que ele também constitui em uma determinada circunstância por esta carregar os significados das dimensões simbólicas vigentes em sua comunidade.

A leitura de Abric (2001) fornece bases para a proposição de novos princípios metodológicos e experimentais, com o intuito de compreender a organização dessas representações. As pesquisas experimentais, realizadas por Abric (1994 apud Sá, 2002) e seus colaboradores, foram dirigidas no sentido de

avaliar instrumentos que utilizassem instruções verbais como elementos essenciais no controle e caracterização da situação, evidenciados nos estudos desenvolvidos por Moliner (1988 apud ABRIC, 2001, p. 166) indicou a “primeira pesquisa experimental para explicar a transformação de uma representação.

Os resultados dessas e de outras pesquisas confirmam que o modelo proposto por Abric (2001) para identificar a organização das representações, pelo núcleo central, e de suas mudanças possibilitavam algumas respostas. A principal delas indicou que “o funcionamento operatório tanto dos indivíduos quanto dos grupos é diretamente dependente do funcionamento simbólico” (ABRIC, 2001, p. 168). Além disso, porque, “em torno do núcleo central e organizado por ele, encontram-se elementos periféricos [que] podem estar bem distantes, ou mais próximos” (ABRIC, 2001, p. 177).

Em suma, sob essa perspectiva, o aspecto central de toda a representação social é o de sua organização hierárquica em estruturas que respondem pela organização do núcleo central e periférico, indissociáveis em uma dada representação social. O núcleo central é o sistema estruturante e integrador responsável pelas relações entre os elementos de uma dada representação.

A funcionalidade das representações sociais por esse sistema dinâmico, quanto ao seu aspecto constitucional e organizacional, depende das hierarquizações e (re)elaborações constituídas em torno do respectivo núcleo central, e legitimadas nas condições históricas particulares do grupo social. Por sua vez, o núcleo periférico é composto pelas dimensões das apropriações e adaptações individuais dessas representações, em razão da história de vida de cada um nesse mesmo grupo (SÁ, 2002).

O exposto acima encontra suporte em Abric (2001) a qual, considera que elementos periféricos constituem-se em sistemas que atuam no sentido de permitir a adaptação e flexibilidade do núcleo central. Entretanto, para esse autor, ambos os núcleos (central e periférico) atuam no sentido de propiciar a interpretação e a construção da realidade, tanto objetiva, quanto subjetiva dos indivíduos ou do grupo à medida que se socializam e humanizam. Contudo, em relação ao papel da estrutura e organização interna de qualquer representação social, Abric (1994 apud SÁ, 2002, p. 72) adverte que “o núcleo central, por mais importante que seja o seu papel [...] não esgota o conteúdo e as formas de funcionamento da representação na vida cotidiana.

Apresentamos no Quadro 1 uma síntese das diferentes funções e organizações internas do núcleo central e periférico, com suas respectivas características que os distinguem.

| NÚCLEO CENTRAL | NÚCLEO PERIFÉRICO |
|---|--|
| Ligado à memória coletiva e história do grupo. | Permite a integração das experiências e das histórias individuais. |
| Consensual: define a homogeneidade do grupo. | Suporta a heterogeneidade do grupo. |
| Estável, coerente e rígido. | Flexível, suporta as contradições. |
| Resiste à mudança. | Evolutivo |
| Pouco sensível ao contexto imediato. | Sensível ao contexto imediato. |
| Gera a significação da representação e determina sua organização. | Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central. |

Quadro 1 – Características do núcleo central e do núcleo periférico.

Fonte: Abric (1994, apud SÁ, 2002, p.74).

O quadro acima sumariza as conclusões dos resultados de anos de pesquisas, que visaram compreender a organização interna e estrutural das representações sociais, especificamente quanto às relações entre o núcleo central e o periférico. Investigações essas de natureza experimental desenvolvidas por Abric e colaboradores. No que diz respeito à relevância dessa temática acerca da associação entre o núcleo central e núcleo periférico, bem como sua aplicabilidade no terreno da prática cotidiana. Podemos encontrar exemplos nos trabalhos de (FLAMENT, 1994; no campo da saúde).

Como reiterado, a constituição da estrutura das representações sociais individuais tem sua origem no contexto sócio-histórico-cultural pelas mediações oportunizadas e da apropriação dos significados comuns, os quais passam a sustentar um dado núcleo central. Destacamos, ainda, a importância das relações criadas pelas relações dos elementos que constituem o espaço das representações simbólicas de cada indivíduo, porque este aporte sustenta o presente trabalho.

Indicamos que a categorização das informações e experiências da realidade cotidiana advém das representações sociais e, de modo especial, da dinâmica funcional dos elementos que compõem o núcleo central constituído, pelo convívio. Na medida em que essas formações simbólicas têm uma base comum, isto é, social, as relações no campo simbólico dependem dos significados

compartilhados.

Para Alves-Mazzotti (1994), as representações sociais pelo núcleo central e periférico se constituem em um paradigma essencial para a compreensão dos fenômenos educacionais no âmbito escolar. A autora justifica a importância dessa perspectiva teórica para o estudo dos fenômenos escolares, como segue:

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. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61, grifo nosso).

Ela se afigura como essas pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional podem proporcionar resultados que contribuam para modificações nas dimensões simbólicas. Assinalou especificamente nesse estudo algumas preocupações tais como: a relevância da Teoria das Representações Sociais como subsídio para estudar o imaginário social sobre o pensamento e a conduta das pessoas; e a relação desses aspectos teóricos com a prática cotidiana de cada grupo, compreendendo quais são os sistemas simbólicos que, atuando nos níveis grupais e macrossociais interferem nas interações cotidianas na escola e seus integrantes. Alves-Mazzotti (1994, p. 77) entende que o grupo sociocultural constrói seu próprio “sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida”, daí a grande importância em conhecer as representações sociais do conjunto implicado nessas relações que envolvem toda a comunidade escolar, para “alcançar uma maior descentração dos problemas educacionais.”

Nesse sentido, quais são, por exemplo, as representações sociais de professores quanto à leitura e formação de leitores. Reportamo-nos aqui aos professores como sujeitos historicamente instituídos em sua vida pessoal e profissional, desempenhando um ofício que demanda a (re)construção contínua de conhecimentos disciplinares e não disciplinares (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2002).

O diálogo com os textos que recuperamos de autores que enfatizam a relevância das representações sociais com vistas a compreender o agir individual,

inclusive o das práticas educativas, nos instigou a investigar como professores representam a leitura. Nas pesquisas brasileiras nas quais esta temática vem sendo tratada notamos a escassez de estudos na área educacional tendo esse suporte teórico quanto ao campo da leitura, o que demonstra a relevância de trabalhos a serem desenvolvidos nesse campo.

1.1.2 Pesquisas brasileiras acerca das representações sociais

Vem crescendo a quantidade de estudos que se fundamentam tanto na TRS como na TNC; com um aumento considerável de produções brasileiras acerca das representações direcionadas para a área educacional, conforme informações nos trabalhos desenvolvidos por Machado (2007). Nosso levantamento de dados sobre tais produções, apresentando resultados com base no referencial teórico da TRS, também apontou o crescimento dessas pesquisas nas últimas décadas. Conforme Machado (2007, p. 1), “as Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais têm se constituído como um espaço privilegiado para divulgação e socialização da pesquisa em representações sociais”.

Nesse estudo, a metodologia consistiu no mapeamento do conhecimento produzido sobre representações sociais no âmbito da educação. Por ela verificamos o que vem sendo pesquisado na área. As fontes que nos deram o material de base para esse levantamento foram os resumos por GTD (grupo de trabalho temático), e SIP (sessão interativa de pôster), disponíveis nos Anais impressos da IV JIRS de 2005. Foram analisados 107 trabalhos; desses, 68 apresentados sob a modalidade GTD, e 39 no SIP.

Os resultados apresentaram pontos positivos e negativos do avanço das pesquisas. A autora indicou como positivos: crescimento na produção brasileira, em especial na região sudeste; consolidação da teoria nos ambientes acadêmicos; ampliação dos objetos do campo educacional/pedagógico; e uso de diferentes métodos com o predomínio da entrevista. Destacou aspectos negativos: a falta de clareza na definição dos objetos estudados no âmbito da educação; e lacunas em relação à indicação no percurso das pesquisas. Machado (2007) concluiu que os

pesquisadores têm dialogado pouco com a teoria e no campo conceitual das representações sociais, quando analisam os resultados de seus trabalhos.

Pesquisas recentes sobre as representações sociais, (SAVELI, 2001; BARRETO, 2006; MACHADO, 2007; SARAIVA, 2007 entre outros) demonstraram sua aplicabilidade em vários contextos, assim como a variabilidade das fontes de informação utilizadas: entrevistas; Técnica da Associação Livre de Palavras; análise documental; demais registros oriundos dos registros de pesquisa participante.

No presente trabalho foi selecionada a Técnica da Associação Livre de Palavras por permitir “evocar” a partir do estímulo indutor proposto pelo pesquisador. Por princípio, admitimos que as respostas apresentadas resgatam os conteúdos das representações (ABRIC, 2001; OLIVEIRA, 2005; VERGÉS, 2005). Seguindo essa abordagem teórico-metodológica desses autores, por exemplo, é possível constatar a eficácia desse procedimento para a identificação das representações presentes nos grupos de pesquisa, bem como da intervenção a partir desse desvelamento.

Por exemplo, o trabalho realizado por Dotta (2006) indicou que as representações do “ser professor” estão vinculadas ao ensinar/aprender à participação no processo de construção do futuro do aluno e à satisfação pelo que fazem, sem desconsiderarem as dificuldades presentes na profissão. Verificou que o núcleo das representações sociais do “ser professor” está na transmissão de conteúdos curriculares e/ou morais.

Saraiva (2007) expôs que as representações dos professores decorrem dos efeitos da apropriação das três matrizes epistemológicas: humanistas, cognitivistas e sócio-históricas, as quais ancoram as representações dos professores universitários, participantes de seu estudo, acerca de aprendizagem docente.

A pesquisa realizada por Barreto (2006) em sua tese verificou as marcas da presença de um discurso inovador quanto ao ensino de leitura e escrita e a da leitura como um instrumento para aquisição de conhecimentos de professores do EJA.

Magalhães (2005) verificou mudanças nas representações e nas práticas pedagógicas de professores decorrentes das informações obtidas na formação continuada e proveniente da divulgação científica.

Lima, Guerra e Machado (2007) demonstraram, por seus resultados, que as representações sociais de alfabetização das professoras alfabetizadoras, participantes de seu estudo, relacionavam-se ao conhecimento, ao prazer e aprimoramento da língua escrita.

Esses resultados revelam, a um só tempo, a importância de compreender quais são os modos de distintos aspectos de apropriação da realidade por parte dos sujeitos e a efetividade da metodologia proposta por Abric quanto ao uso da Técnica Associação Livre de Palavras, utilizados por todos eles. Sugerem, ainda, que as representações sociais são vinculadas a outros fatores, como os cognitivo-afetivos, os psicológicos sociais, os culturais, e os ideológicos.

Outro ponto demonstrado por essas pesquisas foi a da evidência de que o fio condutor das representações sociais é constituído pelas interações do sujeito com os objetos compartilhado pelo conjunto comum de crenças e atitudes decorrentes da vivência individual do processo sócio-histórico-cultural. Como assinalado, é a interação com os outros que permite ao indivíduo constituir-se em humano, e situar-se no mundo, agindo e sendo modificado em suas características psicológicas e sociais.

Os resultados das pesquisas no campo das representações sociais voltadas ao contexto escolar, algumas delas específicas às de leitura, reforçaram as nossas inquietações para procurar compreender como os professores entendem a leitura.

1.2 A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA LEITURA

Ao adotar a construção das representações sociais para analisar a leitura, como percebida por professores do Ensino Médio de uma escola pública, tomamos o cuidado sugerido por Traverso-Yépes (1999, p. 40) de “não focalizar apenas a natureza dos objetos, mas o tipo de relação em que o fenômeno está inserido, que compõe a dimensão social nessa reação eminentemente simbólica” .

Tal assunto da leitura como uma construção simbólica, que compreende tanto ação individual como a prática social, implica inicialmente compreender as mudanças culturais, sociais e políticas ocorridas ao longo do tempo. Essas proporcionam consequências para essa prática, inclusive das que as

influenciam nas mudanças quanto ao significado do conhecimento que carregam. São as marcas do “giro linguístico” (GARCIA, 2004, p. 19), registradas nas produções dos campos disciplinares, especificamente na Educação.

Hall (1997), ao enfatizar a centralidade da cultura e nesta a da linguagem, demonstra o quanto a leitura e a escrita expressam modos inscritos e legitimados socialmente. Refere ainda os documentos oficiais como reguladores das práticas pedagógicas. Nesse sentido vale lembrar o texto de Carvalho (2006), no qual o autor analisa criticamente as “inovações travestidas de globalização”. Defende que estas afetam significativamente as concepções sobre educação e suas práticas, e tais situações criam necessidades que correspondem às demandas tecnológicas. Porém, os processos de construção do conhecimento ao nível das representações são desconsiderados.

Tal postura evidencia que, apesar da leitura estar vinculada ao ambiente escolar, não deve ser percebida como algo circunscrito à sala de aula. Quanto a isso concordamos com as palavras de Freire (1998) quando destaca que o ato de ler deve ser assegurado ao comportamento de estudar, pensar, ler nas entrelinhas e deixar-se modificar nesse processo.

Com efeito, o sentido da leitura envolve um conjunto de conteúdos engendrados na constituição subjetiva do leitor, vinculada às suas interações com a comunidade. Interações essas implicadas numa relação cotidiana entre o sujeito e o acervo cultural, principalmente com os livros, a reciprocidade no ato de “fazer-se ler e dar-se a ler” (GOULEMOUT, 1996, p. 116). Assim, na compreensão da dimensão simbólica dos sujeitos acerca da leitura importa não só o que eles leem, mas as razões de fazê-lo (BOURDIEU; CHARTIER, 1996).

Larrosa (2002), ao acercar-se da leitura como formação, ressalta a importância de pensá-la como uma atividade relacionada com a subjetividade do leitor. Ele concebe a leitura como “algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002, p.133). Além disso, propõe compreendê-la como processo ativo de re(construção), o que “implica pensá-la como um tipo particular de relação de produção de sentido”. Para tanto, exigem-se recursos da subjetividade do leitor atrelada à “capacidade de escutar (ou ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação” (LARROSA, 2002, p. 137).

Em relação à construção do conhecimento acerca da leitura, pode-se afirmar que esta é possível graças às práticas da comunidade verbal na qual o indivíduo se encontra. Os significados atribuídos pelos membros dessa comunidade refletem os significados por eles legitimados. Na escola não é diferente. Por exemplo, Carvalho (2006) apresenta que a educação é um acolher no mundo as gerações mais jovens, iniciando-as nas heranças simbólicas comuns.

As construções simbólicas da leitura bem como suas representações estão vinculadas ao processo de socialização dos indivíduos, os quais são decorrentes de interações dinâmicas e que proporcionam a (re)elaboração de significados e sentidos que lhes são atribuídos. Portanto “a origem de um universo simbólico têm suas raízes nos homens, se o homem em sociedade é um construtor do mundo” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 141). Em decorrência disso, os outros e as circunstâncias que preveem para o indivíduo favorecem a construção do seu saber e fazer. Possibilitam ou não o desenvolvimento dos processos de socialização assim como de suas constituições simbólicas responsáveis pela interpretação do que o rodeia.

Os efeitos das interações sociais, pelas relações intersubjetivas que desencadeiam (re)elaborações dos conceitos elaborados no cotidiano, favorecem a construção e a atribuição de significados específicos aos nelas envolvidos (VALSINER, 1997). Especialmente quando nelas ocorrem episódios verbais, cada um dos envolvidos está sujeito a mudanças intrapsíquicas que irão se refletir em seus modos de ver, compreender e conhecer, comportamentos proporcionados pela linguagem.

Os processos que implicam construção simbólica como as representações que cada um desenvolve acerca do mundo, são configurados pelos sistemas de significação prevalentes no contexto histórico-cultural. As relações que se estabelecem são situadas e circunscritas no campo das interações. Por conseguinte, as relações individualmente vivenciadas em uma determinada comunidade verbal, na maioria das vezes proporcionando a comunicação, a história e experiência dos indivíduos são envolvidas nos mais variados contextos.

A leitura possibilita a quem a realiza o acesso a informações e à (re)construção dos saberes. Portanto, o ato de ler é ocasionado por muitas razões, algumas delas configuradas pelas condições do indivíduo se relacionar e estar no mundo, e compreender o processo de sua constituição como leitor. O que implica

considerar suas experiências, a constituição da rede de significados que lhe permitem dar sentido e de sentir-se inscrito como membro de uma comunidade.

O contexto sociocultural regula saberes, alguns dos quais (re)configurados pelas práticas educativas. Entre estes, os modos de perceber e agir acerca da leitura. Em relação aos artefatos simbólicos as estratégias e práticas mais eficientes para a sua apropriação dependem das representações que dão sentido para cada indivíduo.

No dizer de Saveli (2001), a construção das representações, como visto anteriormente, é configurada no aqui e agora das relações cotidianas:

[...] a subjetividade não é dada por alguma natureza intrínseca, teológica, natural, mas resulta de uma construção sócio-individual que se dá no contexto das práticas cotidianas. É, portanto, no mundo objetivo, real, que está a origem do corpus organizado de conhecimentos que permitem aos sujeitos tornarem inteligível a realidade física e social e dar sentido às suas práticas (SAVELI, 2001, p. 111).

Uma vez que as relações sociais constituem a subjetividade dos sujeitos, a leitura como prática social tem seu papel relevante na formação do professor-leitor pelo fato de ela produzir efeitos que afetam os aspectos: linguísticos, sociais e cognitivos dos indivíduos, e de uma determinada comunidade. Ou seja, extrapola a decodificação, cria novas possibilidades de interação e inserção social.

No que tange à constituição desses aspectos, Almeida (2005), parafraseando Singly, (1993) defende que o processo de construção simbólica da leitura percorre tanto a esfera pública e profissional, como a esfera privada no qual centralizam os valores emocionais, voltados para as questões de realização pessoal. Os sujeitos utilizam-se da leitura como uma forma de acúmulo cultural, preparando-se para disputar o mercado de trabalho.

A dimensão simbólica da leitura inclui uma série de questões veiculadas à vida pessoal e individual dos leitores. Nóvoa (1995), afirma em sua obra relacionada à história e vida de professores, que é impossível separar o eu pessoal do eu profissional; ainda mais em uma profissão que trabalha com relações humanas e visa a formação humana de cidadãos críticos.

Como um sistema que funciona dando sentido e organizando as representações sociais, o núcleo central e o núcleo periférico determinam as representações; as relações que o grupo mantém com o objeto e o sistema de

valores e padrões sociais tanto na dimensão objetiva como subjetiva dos sujeitos (ABRIC, 2001). Nesse sentido, possivelmente todas as representações de leitura do professor como leitor são elaboradas por essas dimensões simbólicas. Portanto, isso implica compreender suas representações sociais pela atribuição de sentidos que reporta à leitura.

A próxima sessão apresenta um recorte da série de trabalhos desenvolvidos no Brasil que tiveram como foco a leitura.

1.3 REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E SEU ENSINO NO BRASIL

Antes de relatar parte dos diálogos que mantivemos com o corpo dos saberes vinculado à leitura, consideraremos os aspectos essenciais relacionados à teoria do núcleo central que nos parecem importantes para compreender o agir dos indivíduos em sociedade, quer por sua importância no plano individual, quer social. Duas razões nos levaram a tal decisão; a primeira por nossa convicção quanto ao papel das representações sociais, as quais prefiguram na construção dos modos de interagir ou comportar-se dos sujeitos em determinados contextos sociais, expressos nas suas interrelações cotidianas; a segunda por entendermos que, em prosseguimento aos efeitos das relações intersubjetivas ocorrem os da intrassubjetiva.

É no campo intrassubjetivo que processos de (re)elaboração das representações sociais podem acontecer e quando realmente os traços idiossincráticos desenham marcas pessoais. Entretanto, não se deve esquecer que estas originalmente são sociais. Fundaram sua possibilidade nos múltiplos efeitos das práticas sociais de um dado grupo que compartilha uma herança simbólica e legítima saberes e práticas.

Uma série de textos que discutem as temáticas de leitores nos diversos campos disciplinares (WITTER 1984; CHARTIER, 1996; FRAISSE, et al.,1997). Em cada um deles distintas representações e focos de pesquisa podem ser constados. Para o presente trabalho recortamos algumas das produções geradas pelos que analisaram os temas de leitura e formação de leitores no campo da educação.

Os trabalhos de Freire (1986); Silva (1998); Soares e Zilbermann (1998) evidenciam a importância da leitura para a inserção social e favorece na tomada de consciência crítica para desvelar os valores ideológicos, que permeiam as interações sociais e proporciona intervir e transformar a realidade.

Donald Macedo (1990) descreve consequências para quatro das principais representações de leitura que perpassam o campo cultural das sociedades ocidentais. Estas relacionam-se às representações de leitura legitimadas em cada cultura.

Transcrevemos a seguir trechos da caracterização de cada uma dessas representações realizadas por esse autor:

Abordagem acadêmica da leitura, sua base racional deriva-se da concepção de homem letrado [...] engajado em atividades intelectuais [...] essa postura tem servido as elites [...]

Abordagem utilitarista da leitura tem como meta produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea e enfatiza o aprendizado mecânico da leitura [...]. Ambas encaram os leitores como objeto

Abordagem de leitura do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo - O modelo de desenvolvimento cognitivo dá destaque à construção do significado pelo qual os leitores se envolvem em uma interação dialética [...] a leitura é encarada como um processo intelectual, mediante uma série de etapas de desenvolvimento fixas, não valorativas e universais.

Abordagem romântica - Encara o significado como sendo gerado pelo leitor e não como se dando na interação entre o leitor e o autor via texto. Enfatiza enormemente o afetivo e encara a leitura como a satisfação do ego e como uma experiência prazerosa. (MACEDO, 1990, p.92, grifos nosso).

Essas representações de leitura são construídas, frequentemente, ao longo da formação dos leitores. Compreendemos e concordamos com Silva (2004, p 6) que “a sociedade humana constrói-se basicamente a partir da linguagem cujas funções têm sido concebidas como instrumento de comunicação, forma de ação ou interação entre os indivíduos”. Desse modo, a linguagem estabelece “pontes entre diferentes zonas dentro da realidade da vida cotidiana e as integra em uma totalidade dotada de sentido” (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 59). É com esse olhar que damos um destaque à leitura como produção de sentidos a partir de textos escritos ou artefatos culturais. Esta mesma encontra-se atrelada à dimensão simbólica pelo fato de que “representa a conjugação de duas historicidades: a história de suas leituras e a história de leitura do texto” (ORLANDI, 1999, p. 11).

Zappone (2001) analisou as práticas de leitura na escola, identificou quatro modelos prevaletentes quanto aos modos de tratar a leitura no Brasil. O primeiro deles, o político-diagnóstico, surgiu no início da década de 1980, sob a influência de autores como Freire e seus colaboradores. Para a autora esta abordagem enfatiza a ação do sujeito e sua atribuição de significados diante do material escrito.

O segundo modelo refere-se à concepção cognitivo-processual, especialmente sob a influência de pesquisas desenvolvidas fora do Brasil, centralizadas na teoria do Processamento da Informação. Esta enfatiza a importância da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas, considerando-as necessárias para a escrita e a leitura. Possibilitam a autorregulação do indivíduo, e no caso da leitura, a utilização de táticas adequadas enquanto produz a escrita. Diversos outros estudos nessa direção foram desenvolvidos no Brasil, como os de (KATO, 1995).

O terceiro modelo identificado por Zappone (2001) o realizado sob a concepção discursiva, cujas bases estão nas relações dos leitores com outros leitores, disponibilizadas pelas interações históricas entre os mesmos. A leitura é compreendida nessa linha de pensamento como produção de sentidos, gerada da interação entre autor-texto-leitor, ocorrendo “sempre a partir de contextos histórico-sociais determinados”. Tais sentidos são “determinados ideologicamente” (ZAPPONE, 2001, p.72).

O último modelo decorre da visão estruturalista a qual concebe a leitura como decodificação, desconsiderando todos os demais aspectos relevantes para outros modelos, como os relacionados à interação situada no leitor com o texto. Essa abordagem foi divulgada e utilizada no Brasil a partir da década de 1970, em que a função de leitor reduzia-se a desvelar os significados do texto sem a possibilidade de interlocução entre autor/texto/leitor. Por outro lado essa concepção foi criticada pelas abordagens: diagnóstica, cognitivo-processual e discursiva, pelo fato de associar-se a uma linha tradicional e formalista que privilegia apenas a relação do sujeito com o objeto, com ênfase na atividade comunicativa, portanto, desconsiderando a interação social do leitor.

Brito (2003) defende a posição dos demais autores supracitados, isto é a de que o ato de ler propicia participação social do leitor nos mais diversos contextos. Essa participação implica no estado de vigília, conforme defendido por

Freire (1986). Quando este educador discute as contradições geradas pelo sistema capitalista descreve como este sistema tem se perpetuado, bem como a escola em seus afazeres, inclusive dos dirigidos ao ensino da leitura.

Freire enfatiza que o ensino da leitura como um instrumento da transformação. Para Silva (1999), tal perspectiva acerca das funções da leitura implica em uma postura não ingênua por parte dos leitores. Exige destes uma postura crítica. Cabe lembrar que para ambos, Freire e Silva, a leitura não se restringe aos textos escritos. Esse processo inicia no mundo e para ele se dirige de acordo com o que refere o autor:

A leitura crítica encontra a sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria. (SILVA, 2002, p. 22)

Embora concordemos com tais afirmações, o fato é que no cotidiano nos deparamos com distintas representações e necessidades acerca de leitura condicionadas sócio-historicamente, as quais comportam, em sua estrutura, elementos valorativos. Por exemplo, a leitura dos resultados da enquête realizada pela Associação de Leitura no Brasil (ALB) em junho de 2008.

A questão referia-se aos objetos de leitura mais utilizados pelos brasileiros. Foi respondida por 1.002 participantes. O resultado mostrou que 31,6% apontar para a predominância de textos de cunho técnico, e 24% sinalizou os livros de literatura, 18,4% apontou a *internet*, 15% jornais e revistas, 4% o livro didático e 7% outros.

Já em relação à questão que investigava as dificuldades enfrentadas para a leitura de textos impressos, contou-se com a participação de 698 pessoas, cujo resultado evidenciou que 44% desses participantes atribuiu a dificuldade ao preço e 42% respondeu que o problema é o tempo curto, 6% indicou a falta de hábito; 5% prefere a *internet*, e ainda 3% apontou o acesso aos textos.

Em relação à questão, investigavam-se os aspectos negativos da leitura nas escolas. Esta foi respondida por 615 participantes da pesquisa *online* (internautas). O resultado demonstrou que 32% atribuiu os aspectos negativos ao repertório dos professores, e 27% referiu à metodologia da leitura. Quanto a

planejamento do currículo 18%, embasamento teórico, 18%, e quanto ao livro didático 2% foi o índice indicado.

Há nessas questões de leitura implicações da herança simbólica e sua influência nas atribuições que as pessoas conferem à leitura. Vejamos os resultados obtidos pelo Instituto pró-livro (“Retrato de leitura no Brasil”) a partir de uma pesquisa quantitativa de opinião com aplicação de questionário com 60 questões, estruturado por meio de entrevistas presenciais com duração média de 60 minutos, realizada nos domicílios no período entre 29/11 a 14/12/2007. A amostra definida representa todo o universo da população brasileira com 5 anos de idade ou mais. Assim, todo o território nacional foi coberto com 5.012 entrevistas e 25% delas foram fiscalizadas.

Um recorte dos dados obtidos com essa pesquisa confirmou que os leitores, de modo geral, atribuem as seguintes funções à leitura: 42% da população atribuiu à leitura a função de conhecimento, ou seja, 42 milhões de pessoas em todo o país conferiram à leitura valor de conhecimento para a vida. Destes, 17% compreendeu sua importância como conhecimento direcionado ao desempenho profissional. Ainda 10% do grupo apontou a função de conhecimento para dar conta da demanda escolar; 8% entendeu a leitura como uma atividade interessante. Por fim 12%, entre os quais predominaram as crianças, considerou a leitura como fonte de prazer. Esses dados sugerem a prevalência da leitura como função de aprendizagem e utilidade, para dar conta das exigências escolares e profissionais.

Já, com relação à leitura utilizada durante o tempo livre, os resultados apontam que o comportamento de ler é realizado em segundo plano, ou é considerado apenas como fonte de lazer e prazer. Vejamos: 73% dos brasileiros no momento do tempo livre assistem à televisão, somente 35% opta pela leitura. Esta estimativa cresce dependendo da renda e da escolaridade. Quanto à motivação, 63% dos leitores lêem por prazer e 53% dos entrevistados lêem para atualização cultural e busca de conhecimento geral; 43% lêem para dar conta da demanda escolar.

Apesar de não específicas a professores, essas pesquisas ressaltam características importantes quanto a aspectos socioculturais, responsáveis pela constituição dos mesmos como leitores e pelas condições de acesso e suas práticas que, de alguma forma, estabelecem suas concepções acerca de leitura, as quais afetam, por sua vez, sua prática pedagógica. Nesse sentido, as práticas

educativas dos professores quanto ao ensino da leitura mantêm relações com suas representações acerca da leitura e escrita e influenciam seu agir para a formação de novos leitores.

Tais afirmações nos fazem ponderar algumas das questões consideradas por Ferreira (2004). Em seu estudo, essa pesquisadora levou em conta a produção acadêmica sobre leitura produzida nos últimos 40 anos. Tomou por fonte o um conjunto de resumos de dissertações e teses (n=490) defendidas no período de 1980 a 2000, relacionadas aos programas de pós-graduação em Letras-Linguística, Psicologia, Educação, Biblioteconomia, História, Artes e Comunicações. Dessas, constatou que 150 centraram-se no “como se lê”, 104 foram direcionadas a questões que envolviam discussões a respeito da leitura na escola, com o foco na formação do leitor; e 48 estudos tiveram como foco as práticas, as atitudes e a motivação dos leitores. Concluiu afirmando que a partir na década de 1990, vêm surgindo novas tendências teóricas e metodológicas com foco na leitura como prática social.

A análise das práticas de leitura e do seu ensino tem-se constituído um tema recorrente de pesquisas e produções teóricas de vários campos disciplinares. Silva (1999) identificou as representações mais presentes ao longo de suas experiências como professor pesquisador junto a professores do Ensino Fundamental. São as que se seguem:

- 1- Leitura como “transformação de símbolo em fala”, respeitando aspectos pertinentes a leitura em voz alta, entonação, o tom de voz, a pontuação dentre outros. O leitor aprende a repetir os códigos aprendidos como um “papagaio”.
- 2- Leitura como um processo de decodificação, um conceito adquirido da lingüística (emissor/mensagem/receptor), torna o leitor passivo sem possibilidades de produção de sentidos.
- 3- Ler como condicionamento, sendo o “texto um estímulo e a leitura a resposta”, com conseqüências pertinentes ao comportamento do aluno esperado pelo professor. O leitor aprende a ficar sob o controle do outro, desqualifica sua autonomia.
- 4- Ler como seguimento de atividades estabelecidas no livro didático. Produz no leitor a crença de que leitura como um processo mecânico significado e sem autonomia. (SILVA, 1999, p.12, grifos nosso).

Silva (1999) finaliza defendendo a importância da adoção de uma perspectiva interacionista da leitura, isto é, daquela que entende como prática social e histórica que requer uma interação entre o leitor e o texto para a atribuição de

sentidos. Defende a necessidade de mudanças de crenças e pensamentos por parte dos formadores de leitores.

Os estudos de Saveli (2001) apontam para a relevância de conhecer as representações sociais dos professores. Saveli, considerou em sua tese as representações de um grupo de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e demonstrou que as crenças das professoras estão vinculadas à construção de sua subjetividade, tornando-se, portanto, parte dos componentes de resistência, conflito e contradição para o estabelecimento de novos conhecimentos e mudanças de comportamento.

Finalizamos esta sessão ressaltando a existência de inúmeras pesquisas brasileiras que tratam a leitura como prática social. Entretanto, elas acentuam as dificuldades a serem superadas nessa área; assinalam as constantes resistências como as mudanças de perspectivas nesse campo mais presentes a partir nos anos 80 e 90. Em sua maioria essas pesquisas destacam a importância de (re)significar os modos de ler, em todos os níveis de escolarização. Diante disso, recortamos essa produção e tomamos por fontes as socializadas nas reuniões anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Educação) e no SCIELO (Scientific Electronic Library Online).

1.3.1 Produção acadêmica no GT10 da ANPEd: leitura

As representações sociais de leitura, que estão associadas à organização simbólica do sujeito se relacionam ao universo sociocultural, o qual envolve as crenças, os valores e os significados que ele passa a atribuir aos eventos e contextos nos quais se envolve. Por outro, a leitura precisa ser vista por meio de um contexto mais amplo; nesse sentido, concordamos com Larrosa (2002), quando descreve que a leitura acontece mediante relação íntima entre o texto e a subjetividade que envolve a experiência, ou seja, fatos que são apropriados tornando-se significativos.

A leitura e o conhecimento que dela provêm configuram, por sua vez, um tipo de construção da realidade: a legitimada socialmente em um dado momento histórico-social. Para o indivíduo, essa construção direciona seus

comportamentos, destacando-se os relativos à produção de discursos. No presente trabalho, consideramos os discursos como produções verbais linguísticas do indivíduo que ocorrem diante de objetos e da realidade que o cercam como definido nas interações que ele mantém com as produções de outros.

Foi, portanto, sob essa perspectiva que procuramos verificar que tipo de associação entre leitura e representações sociais poderia ser constatada nas produções na ANPEd, especificamente nos trabalhos apresentados no GT10 alfabetização, leitura escrita, no período de 2003 a 2007. Constatamos que dos 79 trabalhos inscritos e apresentados, sobressai em termos de quantidade a modalidade de comunicação: 65 e 14 pôsteres. A metodologia consistiu na realização de meta-análise, na leitura dos textos completos; na seleção e discussão dos trabalhos pertinentes aos objetivos e no levantamento de quatro categorias, conforme dados da Tabela 1:

Tabela 1 – Trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd, no período de 2003 - 2007: principais categorias

| CATEGORIAS | 26^a Reunião | 27^a Reunião | 28^a Reunião | 29^a Reunião | 30^a Reunião | Total |
|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------|
| Práticas de Leitura e escrita | 8 | 9 | 16 | 9 | 11 | 53 |
| Práticas de Letramento | 1 | 2 | 5 | - | 4 | 12 |
| Práticas Alfabetização | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 10 |
| Outros | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 04 |
| TOTAL | 12 | 14 | 24 | 12 | 17 | 79 |

Os dados nos permitem observar alguns pontos relevantes quanto a aspectos essas produções. Como podemos observar na Tabela 1, 67% dos trabalhos produzidos focalizam as “práticas de leitura e escrita”, a produção nessa categoria demonstrou seu auge em 2005.

De modo geral, a produção desses trabalhos está concentrada nas regiões: sudeste (43) e nordeste (21). A maioria das pesquisas é voltada a alunos e professores do Ensino Fundamental: a alunos do Ensino Fundamental I (24); a 23 professores do Ensino Fundamental I e II (23). Outros focam alunos do Magistério (2), professor do Ensino Médio (1), alunos de graduação (5), os demais são relacionados a outros profissionais e a trabalhos teóricos e de análise

documental. Registramos que (44) esses trabalhos contaram com financiamento, a maioria pela CAPES e pelo CNPq.

Para análise mais detalhada selecionamos apenas os trabalhos incluídos na categoria de “Práticas de leitura” (53) os de pesquisas cujos participantes eram professores, pelo foco do presente trabalho, tendo como objetivo verificar de que modo essas pesquisas tratam a questão das representações sociais de leitura.

Entre os 23 trabalhos identificados, um deles foi descartado pelo fato de tratar a respeito do uso do tempo em sala de aula (PAULA, 2005). Os demais apresentam, ainda que de modo indireto, o quanto as representações dos professores norteiam seus fazeres educativos relacionados à leitura e escrita nas escolas (LEAL, 2003; MAMEDE, 2003; SOUZA; OSÓRIO, 2003; ANDRADE, 2004; COCO, 2004; 2006; MILER, 2004; SIQUEIRA, 2004; ALBUQUERQUE, 2005; COUTINHO, 2005; CUNHA, 2005; ESPÍNDOLA, 2005; SOPELSA, 2005; SILVA; BATISTA 2005; ARENA, 2006; CORDEIRO, 2006 FERNADES, 2006; OLIVEIRA, 2006; TFOUNI; ASSOLINI, 2006; GERKEN, 2007; MACEDO, 2007; VIEIRA; GUARNIERI, 2007).

Tais trabalhos assinalam a leitura como prática social, decorrente de um processo de interação dos sujeitos e cuja produção compreende aspectos psicológicos e sociais, sob a perspectiva de que o homem se constrói em interações situadas que estabelece com os outros homens. Esses trabalhos abordagens têm seu respaldo teórico fundamentado em Bakhtin; Chartier; Geraldini; Silva; Soares; Orlandi; Vygotsky; entre outros.

Leal (2003) destaca que, entre os fatores necessários para a produção textual na escola, as representações dos professores são determinantes no que diz respeito tanto à produção de idéias como ao processo de textualização. Demonstrou que as representações de professores acerca da língua como código implica em suas práticas de interação com a leitura e escrita.

Para Andrade (2004), diversas questões subjetivas estão implícitas em relação à leitura e escrita e essas são inculcadas nos alunos de graduação durante o período de sua formação universitária. As crenças e valores acerca da leitura se configuram e são compartilhadas em meio a práticas realizadas cotidianamente.

Silva e Batista (2005) buscaram compreender o significado da escrita no cotidiano, tendo como foco o uso e as atitudes que orientam as práticas de escrita, a partir das representações sociais relacionadas à leitura e escrita de professores. Os resultados demonstraram que as representações das participantes, acerca da leitura ou da escrita, estavam marcadas pelas respectivas histórias públicas e privadas vivenciadas por elas. Tais representações, decorrentes das experiências elaboradas na vida cotidiana, são atreladas à história social.

As consequências da prevalência de representações acerca da leitura e escrita como processos lineares e homogêneos no contexto escolar foram registradas por Siqueira (2004). Por esse conclui que as concepções que o professor assume sobre o desenvolvimento, aprendizagem influenciam sobremaneira suas práticas educativas em sala.

Essa análise indica que, apesar das produções da ANPEd, nos períodos de 2003-2007, focalizarem as “práticas de leitura e escrita” e indicarem algumas concepções e representações acerca da leitura, seus autores têm o cuidado de mostrar como as representações estão unidas às práticas e motivações para a leitura. Somente Silva e Batista (2005), em seus trabalhos, abordam diretamente a importância de compreender as representações sociais dos sujeitos.

As práticas dos professores e as funções que atribuem à leitura e à escrita são produto de suas representações sociais. Por conseguinte, há necessidade de maiores investimentos em trabalhos que aprofundem melhor essa questão.

1.3.2 Leitura e sua produção no portal do Scielo

Buscando verificar como são tratadas as questões pertinentes às representações sociais de leitura, realizamos uma busca nos periódicos disponibilizados no Portal do Scielo no dia 24.04.08, tendo como foco a palavra-chave “leitura”. Foram localizados 96 artigos. Após análise dos resumos, selecionamos, para apresentação e discussão, somente aqueles que correspondiam ao tema em questão, os quais serão comentados ao longo do trabalho.

Dos 96 artigos encontrados, 69 foram descartados por não

atenderem a temática da presente pesquisa. Entre eles, 21/96 tratavam de assuntos não pertinentes à área educacional; 14/96 referiam-se à avaliação de leitura e escrita; 08/96 direcionavam a leitura para portadores de necessidades especiais; 06/96 enfatizavam as práticas de leitura na biblioteca; 04/96 abordavam o uso do livro didático; 08/96 priorizavam a prática de leitura de grupos específicos; 02/96 apresentavam trabalhos que denotam os efeitos da leitura em diferentes grupos de crianças; 01/96 discutiam o alfabetismo funcional; 05/96 assinalavam a prática de leitura voltada aos recursos de multimídia.

Entre os 27 selecionados, observamos algumas representações de leitura citadas anteriormente nesse trabalho. Destes, 07 artigos estão voltados às práticas de leitura a partir de uma concepção estruturalista. Em sua maioria, enfatizam a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita no processo de alfabetização, priorizando o método fônico. Esses autores adotam representações de leitura basicamente como um processo de decodificação de fonemas e grafemas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; CAPOVILLA, CAPOVILLA; MACEDO, 2001; PINHEIRO; ROTHE-NEVES 2001, CAPOVILLA, CAPOVILLA; SUITER, 2004; CAPOVILLA, et. al., 2005; PESTUN, 2005; BERNARDINO JÚNIOR et al., 2006).

Foram encontrados 10 artigos direcionados ao estudo das estratégias de aprendizagem para compreensão da leitura com base numa representação cognitivo-processual, em sua maioria realizada com alunos do ensino fundamental (FERREIRA; DIAS, 2002; FERREIRA; DIAS; BOMPASTOR, 2002; SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS, 2002; 2006; SALLES; PARENTE, 2004; SILVA, 2004; GOMES; BORUCHOVITCH, 2005; JOLY, 2006; NEVES, DIAS; PINHEIRO, 2006).

Esses trabalhos sugerem uma abordagem cognitivista, pelo fato de buscarem esclarecer o que ocorre com o leitor ao ler um texto, com explicações que perfazem o campo linguístico como psicológico.

Ferreira e Dias (2002, p. 51) assinalam os princípios orientadores desses artigos nessa perspectiva a “leitura é um processo, que implica desvelamento e construção de sentidos. Por envolver o processo de percepção, memória, inferência, dedução, processamento estratégico, a leitura constitui-se como uma atividade cognitiva por excelência”.

Dentre os artigos com ênfase na abordagem cognitivista com base nos processamentos das informações, citamos os de Gomes e Boruchovitch (2005), que explicam a relevância das estratégias de aprendizagem em relação aos processos cognitivos e metacognitivos para a auto-regulação do leitor competente. Vejamos,

As estratégias cognitivas e metacognitivas são instrumentos de auto-regulação, na medida em que contribuem para o estudante promover o próprio processo de aprendizagem, a regulação do próprio pensamento e a manutenção de um estado interno afetivo e motivacional que facilite a aprendizagem. [...] Ler não é apenas um processo de pronunciar o texto. O leitor competente assume o controle e auto-regulação da sua própria leitura. Isso implica, inicialmente, ler com objetivos definidos; a seguir, construir hipóteses sobre o conteúdo da leitura [...] (GOMES; BORUCHOVITCH, 2005, p.320).

Alguns dos artigos localizados tratam das representações de leitura decorrentes do processo de letramento e alfabetização na perspectiva da linha discursiva. Esse ponto de vista ressalta a importância da história do leitor e seu contexto social para a construção de sentidos. São os 10 trabalhos encontrados: (AMORIM, 2002; BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002; GOULART; KRAMER, 2002; BERNARDES, 2003; DIETZSCH, 2004; FREITAS, 2005; BELINTANE, 2006; SARDELICH, 2006; SARTI; BUENO, 2007; ZANOTELLO; ALMEIDA, 2007).

Dos novos processos de alfabetização e letramento e suas implicações no modo de leitura, tratam os artigos de Souza e Gamba Jr. (2002); Galvão (2002); e Soares (2002). Esses estudos alinham-se às representações da perspectiva sociocultural, no sentido de especificar as várias modalidades de leitura ao longo do tempo, e as modificações no setor cultural quanto aos aspectos linguísticos e tecnológicos que afetam tanto as produções quanto a relação entre leitor-texto-autor.

Belintane (2006), apesar de discutir questões acerca da alfabetização no Brasil, aborda diversas perspectivas sugerindo que “a língua permite diferentes subjetividades”. Por outro lado, faz séria crítica à adoção de um único método no ensino da leitura e escrita:

Não é por acaso que o amplo contexto do ensino da leitura acaba sendo tratado como contraposição entre métodos de alfabetização e que alguns políticos aceitam a polarização e acabam assumindo este ou aquele método como forma de fugir da complexidade e de ter em mãos uma solução rápida e barata para um problema antigo, que deveria ser tratado como prioridade, de forma sistêmica e não pontual. (BELITANTE, 2006, p. 275).

Soares (2002, p. 147) chama atenção para as questões que envolvem os letramentos. Aborda a diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela, apontando com isso diferentes modalidades de letramentos: “Pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição”.

A autora defende ainda que “a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever” (SOARES, 2002, p. 152).

A citação a seguir, sintetiza a representação de leitura decorrente da perspectiva discursiva enfatizada por Souza e Gamba Jr. (2002, p. 110):

A leitura não é um ato solitário, mas o encontro com as muitas vozes que ecoam no texto de um escritor e que só terão oportunidade de se manifestar pelo encontro marcado entre o leitor e o texto. A leitura é comunhão, é o momento em que o indivíduo isolado se vê perante a possibilidade de reconhecer a sua inserção particular na história de uma época. [...] Ler é um modo de viajar e deixar-se impregnar pela névoa do desconhecido [...] O tempo do leitor é a garantia da atividade crítica, dando uma nova permanência histórica e cultural às narrativas que se constituem e se renovam na grande temporalidade.

Em se tratando das questões de letramento e alfabetização, as pesquisas evidenciam diferenças básicas entre esses termos. Considerando-se as discussões de Soares (2002), o letramento não é sinônimo de alfabetização; é um processo com natureza sócio-histórica que se desenvolve no plano individual durante toda a vida e independe no contexto escolar. Apesar disso, tanto letramento como alfabetização e escrita estão indissolivelmente atrelados entre si.

A análise apresentada permite que se defendam, além da multiplicidade de leituras, os seguintes: inúmeras representações em torno do assunto e a constatação das contradições entre o perfil do leitor e as demandas por

mudanças socioculturais. A leitura vem sendo pesquisada num contínuo, sendo notória a transdisciplinaridade nas produções, por exemplo: na história, física, matemática, entre outras. Alguns dos trabalhos analisados também indicam que há numerosos estudos que ao direcionarem suas pesquisas focalizam questões relacionadas a mudanças de paradigma no campo da leitura, estendendo-o à percepção de mundo, pela de construção do conhecimento, destacando, frequentemente, que o modo de ler, quando crítico, pode abrir novas possibilidades de participação social.

Considerando as análises realizadas das reuniões anuais da ANPEd, assim como no Portal do Scielo, no dia 24/04/08 pudemos inferir que os relatos de pesquisadores de distintos campos disciplinares têm assinalado a importância das práticas discursivas, legitimadas em uma dada sociedade, para explicar as relações que se estabelecem entre o mundo do texto e o do leitor, e pouco destaque nas dimensões simbólicas dos indivíduos ou do grupo nas situações de interação. Daí a importância de investirmos no estudo de representações sociais dos professores, para possamos compreender as relações estabelecidas entre essas e as funções que atribuem à leitura.

Nesse sentido, Chartier (1991) exemplifica no campo da história os efeitos de um novo modo de olhar, por exemplo, sobre as práticas e os artefatos. Sob essa perspectiva, esse novo olhar considera que não há “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias em que há confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentidos ao mundo que é deles” (CHARTIER, 1991, p. 171, grifo nosso). Chartier nesse texto, ao analisar a construção do sentido, expõe que o eu entre “mundo do texto” e “mundo do leitor” (CHARTIER, 1991, p.178) não ocorre separada da materialidade. Nem o texto, nem os modos de ler são entidades abstratas e universais. A organização do objeto que contém o texto comanda a “leitura, sua apreensão e compreensão” (CHARTIER, 1991, p. 178). Esse historiador destaca ainda, que a “leitura [...] é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro” (CHARTIER, 1991, p.181, grifo nosso).

Entre seus argumentos acerca da perspectiva cultural para análise do comportamento do leitor em relação a leitura, quer dos fazeres quer dos produtos produzidos ao longo da história, identifica-se o da sua recomendação de que qualquer análise desse tipo deve centrar a “atenção sobre as estratégias simbólicas

que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (CHARTIRE, 1991, p.184).

Esse mesmo autor demonstra no campo da história social, a importância de identificar as representações que perpassaram os fazeres de cada um, em relação consigo, com o outro e com os objetos que circulam em seu mundo, apesar de não fazer uso das produções do campo da sociologia do conhecimento, particularmente da obra clássica de Berger e Luckmann, publicada em 1996 nem das de Moscovici e de seus seguidores, cuja tese e publicações estão no campo da epistemologia e da história das ciências.

1.4 OBJETIVOS

O processo individual de apropriação do acervo cultural é possibilitado pelos diversos modos e condições de acesso à herança simbólica cultural que configuram a idiossincrasia da atribuição de significados, entre eles, dos relacionados à leitura, ainda que o processo da leitura se realize a partir de crenças, dos valores e dos sentidos que cada um atribui a essa atividade.

Ponderarmos as funções que os sujeitos atribuem à leitura são produto das suas representações sociais que são elaboradas e organizadas como responsáveis funcionalmente pela direção que toma o comportamento do indivíduo e do grupo.

As preocupações com o suporte teórico nos orientaram para a execução do presente trabalho, o qual pretende contribuir para a construção de respostas às seguintes questões:

- quais as funções principais que professores de Ensino Médio atribuem à leitura?
- quais as suas representações sociais acerca de leitura?
- as funções que priorizam para a leitura relacionam-se a quais elementos dessas representações?

Estabelecemos como objetivo geral o de caracterizar as representações sociais acerca de leitura compartilhadas por professores do Ensino Médio e do Magistério de uma escola da rede pública de ensino de Londrina.

Traçamos como objetivos específicos:

- identificar as principais funções atribuídas à leitura;
- caracterizar as representações sociais acerca de leitura, leitor e ler desses professores;
- relacionar os elementos do núcleo central dessas representações às das funções atribuídas à leitura.

CAPÍTULO II – MÉTODO

O presente estudo situa-se no campo da investigação qualitativo-quantitativo, conforme respaldo teórico de Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2004), pelo fato de tomar para efeitos da análise os sujeitos e suas produções como fenômenos gerados culturalmente. Tal perspectiva restaura e legitima a condição interpretativa para análise e explicação dos dados colhidos. Isso foi feito, em vista da condição possibilitada por algumas das técnicas do método qualitativo que deram suporte ao presente trabalho, as quais permitiram que compreendêssemos como fenômeno construído socialmente, a natureza dos comportamentos do indivíduo e suas interações quer individual, quer das suas produções sociais.

Além do mais, a posição por nós assumida permite-nos identificar processos e interpretar fenômenos que se constituem nas e pelas interações intersíquicas vivenciadas pelos sujeitos de um dado grupo. Os resultados assim obtidos, por sua vez, dão margem a sugestões e propostas. Sob tais fundamentos os processos de organização, descrição e análise dos dados podem ser realizados sem que se busque, necessária e exclusivamente, mensurar numericamente as informações obtidas.

No presente trabalho, entretanto, consideramos dois modelos de análise: a qualitativa e a quantitativa, com vistas a explicar os resultados submetidos à pela estatística descritiva e não paramétrica. Assim o fizemos por julgarmos que esses modos de análise se completam e viabilizam uma maior clareza da análise dos fenômenos.

2.1 CENÁRIO DA PESQUISA

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola pública situada na região central de Londrina (PR), responsável pela oferta dos níveis de ensino da Educação Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Magistério (MI).

A escola funciona nos três períodos, isto é, no matutino, vespertino e noturno. O Ensino Médio e o Magistério são oportunizados apenas no período vespertino.

A coleta de dados compreendeu apenas os professores que atuavam no período noturno e eram responsáveis pelas quatro turmas ofertadas em cada série correspondentes ao 1º, 2º e 3º anos do EM e ao 4º do Magistério Integrado (MI)¹. Um total de 21 professores era responsável pela oferta de 43 disciplinas.

2.2 PARTICIPANTES

Esperávamos, inicialmente, cobrir a população de professores do EM que atendem as turmas do noturno, isto é, os 21 professores em atuação na escola, entretanto contamos apenas com a participação voluntária de 17 docentes. Porém, no decorrer do processo foram registradas três desistências. Finalizamos, portanto, a coleta de dados com uma amostra de 14 docentes, dos quais quatro atuavam tanto no EM como no MI, três lecionavam apenas no EM, e sete somente no MI. Quanto ao gênero, a maioria era do sexo feminino (11/14).

2.3 FONTES DE INFORMAÇÃO

Os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados e a respectiva caracterização são descritos a seguir.

¹ Atende alunos que completaram o Ensino Médio, e que optaram posteriormente pela profissionalização do Magistério.

2.3.1 Instrumentos

2.3.1.1 Questionário para a identificação dos participantes

Construído para a obtenção de informações pessoais dos participantes. Três grupos distintos de informação foram solicitados: Nome, gênero, idade, e estado civil; formação acadêmica e experiência profissional.

2.3.1.2 Teste de Associação Livre de Palavras

A estrutura de testes de Associação Livre de Palavras, conforme originalmente proposta por Abric (2001) elaboramo-la, com vistas à obtenção de informações que possibilitassem a identificação do conteúdo semântico dos estímulos² propostos aos indivíduos submetidos a essa condição. De acordo com o seu proponente, o uso desse tipo de teste possibilita, de forma rápida, a identificação daquele conteúdo, por viabilizar que sejam atualizados elementos implícitos, os quais podem ser perdidos ou mascarados por outras produções discursivas a que sejam submetidos os respondentes. A aplicação pode ser oral ou escrita. No presente trabalho selecionamos a modalidade escrita.

Abric (2001) sugere, ainda, três momentos para sua aplicação:

1. Registro das quatro primeiras palavras evocadas diante de um estímulo indutor;
2. Hierarquização das palavras registradas por ordem de importância por parte do participante;
3. Justificativa da escolha das duas palavras consideradas como as mais relevantes.

² Passaremos a utilizar as expressões: respostas verbais; estímulos verbais; instigador/estímulo verbal; indutor, como sinônimos de "estímulo indutor", originalmente proposta por Abric (1994).

Para a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras, optamos pelos seguintes estímulos indutores apresentados sequencialmente: “Leitura é...”; “Leitor é...”; “Ler é...”.

A montagem dos protocolos utilizados para esse teste respeitou os três momentos sugeridos por Abric (2001). Para tanto, no protocolo inicial, os espaços foram deixados para que o respondente informasse o nome e a data da aplicação. Logo em seguida, eram apresentadas as instruções para cada estímulo indutor, o primeiro deles (“Leitura é...”), acompanhada das três questões para fins de registro associadas tanto a hierarquização como a justificativa às palavras evocadas após os estímulos verbais. Procedemos da mesma maneira para com os demais estímulos indutores na sequência que se segue: (“Leitor é...”; e “Ler é...”), conforme (Apêndice C).

Esses dados estão disponibilizados no Capítulo 3 do seguinte modo: as duas palavras consideradas pelos participantes como as mais importantes estão destacadas em negrito; as justificativas dessas duas palavras foram diferenciadas em itálico, e pela transcrição literal, conforme informações contidas nas respectivas Tabelas (7 a 11).

2.3.1.3 Escala das Funções da Leitura

Esta escala, proposta inicialmente por Greaney e Newman (1990), foi traduzida e adaptada para o Brasil por Witter (1990). Tem sido utilizada com sucesso por diversos pesquisadores (LOPES; RIBEIRO 1997; OLIVEIRA, 1993; BARTALO, 1997; PULLIN, et al., 2001).

A escala é constituída por 50 itens, cada um dos quais seguidos de quatro opções de resposta (muito, pouco, mais ou menos, e nada) para que o respondente indicasse o grau de concordância quanto ao enunciado no item (Apêndice D). Este instrumento possibilitou o levantamento de informações acerca da valoração por parte do respondente das 10 funções comumente atribuíveis culturalmente à leitura, conforme pesquisas anteriores.

Estas funções foram identificadas, definidas e propostas em itens por Greaney e Newman (1990), após ampla pesquisa desenvolvida em vários

países. As funções, respectivas definições e itens que as medem, conforme propostas por estes autores, são apresentadas no Quadro 2:

| Funções | Definições | Itens |
|-------------------------|--|--------------------|
| Aprendizagem | Voltada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento; ex: leio porque me ajuda a aprender algo novo. | 3; 9; 17; 14; 26 |
| Lazer | Quando a leitura é feita por ser divertida e interessante; ex:leio porque é interessante e me faz feliz. | 1; 5; 10; 13; 25 |
| Fuga | É a leitura feita para esquecer aborrecimentos; ex: leio porque sinto solidão. | 8; 16; 23; 29; 37 |
| Estímulo | Quando a leitura favorece a imaginação, a fantasia; ex: leio para pôr pensamentos na minha cabeça. | 2; 12; 19; 30; 40 |
| Preencher Tempo | É a leitura feita por falta de outra atividade; ex: leio para matar o tempo. | 11; 39; 43; 44; 48 |
| Alvos Sociais Definidos | Quando a leitura se volta para a satisfação das necessidades pessoais e sociais; ex: leio porque me ajudará a ter um bom trabalho. | 14; 18; 38; 46; 49 |
| Moralidade | É a leitura que atende a formação moral e ética; ex: leio para saber mais sobre a minha religião. | 6; 20; 31; 33; 36 |
| Auto-Respeito | Quando a leitura se volta para a auto-realização; ex: leio para me tornar uma pessoa importante. | 16; 32; 34; 45; 50 |
| Flexibilidade | Quando a leitura é priorizada entre outras formas de lazer; ex: leio quando não tem nada mais excitante na TV. | 4; 21; 27; 28; 42 |
| Utilidade | A leitura utilizada para o aprimoramento da linguagem oral e escrita; ex: leio porque me ajuda com os trabalhos que irei realizar. | 7; 22; 35; 41; 47 |

Quadro 2 – Distribuição dos itens na escala de Greaney e Newman (1990).

2.4 CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa foi iniciada informalmente, após o contato pessoal e a autorização da gestora da escola responsável pelo período noturno, para que pudesse conversar com as coordenadoras do EM e do MI. Elas informaram quais professores atendiam aos critérios adotados para a composição da amostra e horários destinados à “Hora atividade”³ de cada um. Apenas uma restrição foi colocada: a de que fosse utilizado o tempo disponível de cada docente para a coleta das informações, a qual foi respeitada.

Posteriormente foi entregue em mãos um ofício do Mestrado em Educação da UEL com esclarecimentos a respeito da pesquisa, no qual era solicitado o acolhimento da pesquisadora para o levantamento dos dados empíricos.

³ O regime hora atividade é aquele em que o docente dedica-se exclusivamente às atividades pedagógicas fora do ambiente de sala de aula, limitado ao contexto escolar. A distribuição de hora atividade varia de acordo com a quantidade de aula do docente, o tempo mínimo é de 50 minutos.

Depois de obtido o consentimento da diretora e das coordenadoras foi iniciada a coleta propriamente dita dos dados.

A coleta foi realizada em sessões individuais por participante, no horário disponibilizado pela instituição. Após breve apresentação da pesquisadora que informou e esclareceu as razões de sua pesquisa e os cuidados éticos, e após ressaltar a garantia de total sigilo quanto à identificação pessoal das informações, foi solicitado ao participante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Recolhido esse termo, foram entregues sequencialmente os instrumentos: Questionário para Identificação dos Participantes (Apêndice A); o Teste de Associação Livre de Palavras. Como já informado, este instrumento continha três protocolos com estímulos indutores distintos: “Leitura é...”; “Leitor é...”; e “Ler é...”; cada um deles seguido por três questões (Apêndice B); e a Escala de Funções de Leitura (Apêndice C). Embora não tivéssemos limitado o tempo para os participantes responderem aos instrumentos, o horário disponível de 50 minutos da “Hora atividade” foi suficiente.

Mesmo com uma amostra pequena, a coleta de dados estendeu-se por dois meses devido a algumas atividades previstas no calendário escolar, como, por exemplo: alguns corrigindo provas para dar o fechamento do bimestre, dias de conselho de classe e outros imprevistos como paralisação ou ainda, a falta de professores no dia agendado com a pesquisadora.

CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os pressupostos teóricos que fundamentam a análise dos resultados vinculam-se à proposição geral de Berger e Luckmann (2001), acerca da construção social da realidade, bem como as que dão suporte para análises quantitativas e qualitativas no caminho das representações sociais, como sugeridos por Bogdan e Biklen (1994), Arruda (2005), Abric (2001), Bardin (2004).

Para Bogdan e Biklen (1994), o recolhimento e discussão de dados verbais requerem um processo árduo. Algumas habilidades do pesquisador são necessárias, para que dirija seus esforços e sistematize e organize metodicamente o material recolhido na coleta e interprete-o. Uma variedade de recursos é sugerida por esses autores. Selecionamos uma escala (Escala de Funções de Leitura - Greaney de Newman 1990), e um teste (Associação Livre de Palavras, com três indutores verbais distintos - Abric, 2001).

O presente capítulo visa completar a análise dos dados com vistas às proposições iniciais do trabalho, no intuito de atender ao proposto por Arruda (2005, p. 233), nomeadamente em pesquisas realizadas no campo das representações sociais desenvolvidos sob a perspectiva estrutural: “explicar qual ou quais as representações sociais encontradas, por que, e os aspectos da teoria que estes resultados recuperam e/ou possibilitam avançar”.

Independentemente do campo em que a pesquisa seja realizada a análise e discussão dos dados não se resumem apenas à descrição dos fatos, nem a uma simples interpretação das palavras dos participantes. Cabe ao pesquisador identificar nas entrelinhas o sentido implícito da produção verbal, de modo que possa “atingir através de significantes ou de significados (manipulados) outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2004, p. 36).

Quanto maior for o interesse do pesquisador pelo “caráter simbólico das representações sociais, maior será o peso da interpretação” (ARRUDA, 2005, p.247). Entretanto, é muito importante que o pesquisador em suas análises e interpretações esteja atento para saber que “a representação social não é uma simples justaposição de listas de categorias, e sim as formas como elas se

articulam, se ordenam, configurando-se num campo bem estruturado” (ARRUDA, 2005, p. 252).

Quanto à aplicação dos instrumentos, embora tivéssemos a pretensão de abarcar a leitura genericamente, com vistas a uma tecnologia que se utiliza da escrita subsidiada pelos mais diversificados modos e suportes, preferimos não definir nem demarcar isso em nenhum momento das instruções fornecidas aos participantes. Esperávamos que não houvesse interferências nas respostas, quanto ao seu modo de atribuir significados à leitura. No instante em que eles respondessem ao estímulo “Leitura é...”, por exemplo, poderiam, tanto nas evocações como nas justificativas, dimensionar livremente suas representações acerca dos tipos, modos e suportes de leitura.

O Teste de Associação Livre de Palavras, desenvolvido por Abric (2001), considera a frequência das palavras evocadas, a ordem hierárquica, bem como o conteúdo das justificativas apresentadas. Favorece, segundo seu proponente, uma análise ampla das representações, na medida em que permite ao pesquisador identificar quais são as representações e o modo como elas são organizadas na estrutura mental dos participantes, além da possibilidade dele abordar os aspectos sociais e individuais nelas envolvidos. Abric (1994), apud Sá (2002) ressalta a relevância de seu uso para que se compreenda a organização das representações sociais no núcleo central, o qual por sua dinâmica elabora as percepções de mundo e regula as ações de um indivíduo/grupo. Para Bardin (2004), este tipo de teste permite, além disso, localizar as “zonas” de resistência de um indivíduo ou de um grupo.

Após as formulações que regulam nosso fazer, cumpre relatar a análise propriamente dita dos dados recolhidos, a qual é iniciada pela caracterização dos participantes.

3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES

A amostra de participantes do presente trabalho, como caracterizada anteriormente, foi constituída por 14 professores (P1-P14)⁴ que trabalhavam em uma escola pública no período noturno da oferta do Ensino Médio, responsáveis pela oferta de disciplinas no Magistério Integrado. Conforme informações obtidas nas questões de identificação (Apêndice A) constatamos que, quanto à idade, mais da metade (71,4%) tinha idade entre 40 e 60 anos e os demais, entre 28 e 39 anos. A formação acadêmica dos participantes pode ser visualizada na Tabela 2.

Tabela 2 – Formação acadêmica dos participantes

| CURSO/FORMAÇÃO | PARTICIPANTES | PÓS- GRADUAÇÃO | MESTRADO |
|------------------|---------------------|---------------------|----------|
| Biologia | P10 | - | - |
| Ciências sociais | P7 | P7 | - |
| Filosofia | P2 | - | - |
| História | P6, P8, P12 | P6, P8 | - |
| Letras | P5, P14 | - | - |
| Matemática | P9, P11 | - | - |
| Pedagogia | P1, P3, P4, P8, P14 | P1, P3, P4, P8, P14 | - |
| Química | P13 | - | P13 |

Quanto à formação acadêmica, todos os participantes dispunham da formação acadêmica profissional mínima exigida para o exercício do Magistério no Ensino Médio. A formação deles por curso é a que segue: Biologia; Ciências Sociais; Filosofia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; Química. Além dessa formação, os cinco participantes em Pedagogia, dois de História e o de Ciências Sociais, concluíram formação em pós-graduação na modalidade de especialização. Somente um participante havia concluído Mestrado em Química, na área de concentração de recursos naturais.

No que se refere ao tempo de exercício docente foi constatado que sete dos professores contavam com mais 30 anos três, com 20 anos, e os demais, com menos de 20 anos. Apenas um (P13) atua em instituição particular.

A maioria (78,6%) era do sexo feminino. Este registro coincide com os resultados de outros trabalhos realizados junto a professores quanto à indicação da presença da mulher na rede pública e particular de ensino. Fenômeno histórico

⁴ A letra P corresponde à identificação dos respectivos participantes da pesquisa.

que encontra explicação nos efeitos das forças sociais e econômicos em países capitalistas. Como pode ser verificado na citação a seguir, o tecido social e as características culturais favoreceram, e ainda favorecem, a feminização do magistério. Algumas consequências dessas histórias de vida refletem-se, inclusive, no desenvolvimento profissional, pois como adverte Tardif (2002), entre os saberes do professor estão o que cada um incorporou pela experiência do ofício de aluno.

Como se sabe, questões de poder e disciplinares, circunscritas a agentes culturais como a escola refletem nas suas modalidades de resposta e são legitimadas em alto grau. No campo da leitura, por exemplo, Silva (1998) indica que as contradições existentes na sociedade brasileira exigem que o professor as analise e as compreenda. Só assim poderá posicionar-se com “lucidez” (SILVA, 1998, p.113) diante de concepções distintas de leitura, as quais remetem a usos com fins distintos: como instrumento de controle ou como instrumento de conscientização.

No primeiro caso, a leitura “constitui em elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica, colaborando para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência da situação privilegiada dos grupos de poder” (SILVA, 1998, p.112). No segundo caso, a leitura compreendida dialeticamente “coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor” (SILVA, 1998, p.112).

Esse autor adverte: o professor que não discrimina as orientações e tendências dessas concepções, provavelmente cai “inocentemente [...] nas malhas da ideologia dominante, contribuindo, assim, para a manutenção do *status quo*.” (SILVA, 1998, p.113). Sublinha, ainda, os efeitos da concepção que se tenha acerca de qualquer processo, pois “seja qual for – influencia sua operacionalização na prática e os valores daí decorrentes” (SILVA, 1998, p. 113, grifo nosso).

Envolvidas por essas ponderações e com o intuito de cumprir os objetivos propostos no presente trabalho, especialmente os concernentes às funções atribuídas pelos participantes à leitura e às representações sociais relativas acerca da leitura, do ler e do leitor, passaremos a expor a análise dos dados obtidos pela aplicação de cada instrumento. Iniciamos pelos colhidos pela Escala de Funções de Leitura.

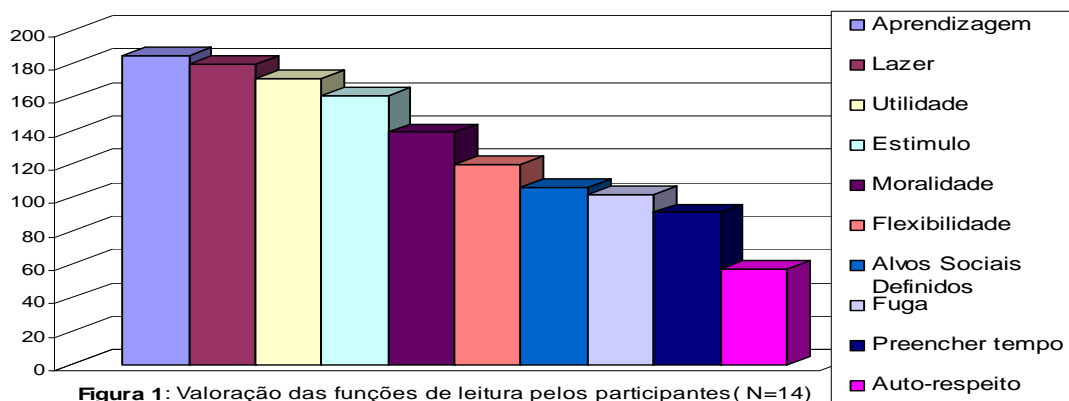
3.2 FUNÇÕES REPORTADAS COMO AS MAIS IMPORTANTES PARA A LEITURA

Os dados colhidos por meio da Escala de Funções de Leitura, propostos por Greaney e Newman (1990), proporcionam a interpretação e valoração atribuídas à leitura por um indivíduo/grupo. A análise dos resultados possibilita ainda, compreender o sentido e as funções de leitura relacionadas a aspectos: de realização pessoal e contributos sociais, conforme indicado por (OLIVEIRA, 1993).

Conforme informado na seção 2.2.1, do Capítulo 2, os dados foram obtidos pelas respostas dos participantes à Escala de Funções de Leitura (Apêndice C), seguindo as sugestões de Greaney e Newman (1990), e traduzida por Geraldina Porto Witter. Para o cálculo das pontuações foram atribuídos valores para cada uma das opções selecionadas, as quais informavam o grau de concordância do respondente ao item: três= muito; dois=mais ou menos; um= pouco; zero= nada.

O total máximo de pontuação que o instrumento viabiliza por função é 15, visto que as 50 questões da escala são distribuídas em cinco itens para cada uma das funções de leitura conforme o quadro 2. Em relação ao número de participantes, observamos que a pontuação máxima prevista por função é de 210 pontos. Podemos então notar que a aprendizagem foi a função mais valorizada pelos participantes com maior pontuação, (185 pontos). Quanto ao auto-respeito (57 pontos), esta entre é a função que eles pouco utilizam.

A Figura 1 permite visualizar a hierarquia das funções da leitura, conforme pontuações alcançadas pelo grupo de participantes (N=14).



Como pode ser observado na Figura 1, a valoração das funções distribuiu-se no intervalo [57, 185], e as funções atribuídas pelos participantes à leitura posicionaram-se sequencialmente, em ordem decrescente, como segue: Aprendizagem (185), Lazer (180), Utilidade (171), Estímulo (161) e Moralidade (139), As menos valorizadas foram: Fuga (102), Preencher Tempo (91), e Auto-Respeito (57).

Quando comparados esses resultados aos de outras pesquisas, verificamos algumas similaridades. Por exemplo, em estudo desenvolvido junto a graduandos do curso de Biblioteconomia, Lopes e Ribeiro (1992) constataram que as três funções mais valorizadas foram as mesmas das verificadas no presente trabalho. Assim também foi identificado por Oliveira (1993) e Mendonça (1997), junto a alunos de graduação e pós-graduação.

Entretanto, Martins *et al.*, (2004) registraram que entre as funções de leitura mais valorizadas em uma amostra de professores universitários, Alvos Sociais Definidos ocupava a terceira posição, após Aprendizagem e Lazer.

Moreira (2007) constatou que as funções mais valorizadas por professores foram: Aprendizagem, Utilidade e Lazer.

Por conseguinte, os resultados obtidos no presente trabalho convergem com o demonstrado por Oliveira (1993), Mendonça (1997), em parte com os de Martins *et al.*, (2004) e Moreira (2007).

As funções atribuídas à leitura indicam, mesmo que indiretamente, os efeitos das histórias individuais e sociais dos participantes.

A atribuição de valores a quaisquer elementos (simbólicos ou não; as práticas do dizer e do fazer, etc.), são aprendidas pelo indivíduo nas e pelas relações sociais nas quais se implica ou é implicado por outros do seu contexto sociocultural, bem como, por sua vez, regulam a ação de cada um no mundo. O exercício da profissão docente em uma sociedade capitalista cujo crescimento tecnológico é acelerado requer novos modos de ler e, possivelmente, mudanças quanto à valoração das funções para a leitura. Tais modos de ler implicam a aquisição de novas habilidades e competências por parte do leitor, conforme acentuado, por exemplo, por Chartier (1999). Para este autor, a revolução eletrônica atual estabeleceu uma ruptura na continuidade das práticas leitoras. Em face disso, instala-se a necessidade de “aprendizagens radicalmente novas [...], portanto de um distanciamento com relação aos hábitos, [...] uma ruptura que tem muito poucos

precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita” (CHARTIER, 1999, p. 93, grifo nosso).

As valorações atribuídas a cada função, por participante, são apresentadas na Tabela 3. Sua leitura permite constatar quais funções foram consideradas mais importantes pelo grupo.

Tabela 3 – Pontuação dos participantes na valoração das funções de leitura

| | Aprendizagem | Lazer | Fuga | Estímulo | Preencher Tempo | Alvos Sociais Definidos | Moralidade | Auto - Respeito | Flexibilidade | Utilidade | Total individual |
|------------------------|--------------|------------|------------|------------|-----------------|-------------------------|------------|-----------------|---------------|------------|------------------|
| P1 | 13 | 10 | 5 | 7 | 7 | 12 | 6 | 4 | 11 | 13 | 88 |
| P2 | 15 | 15 | 8 | 15 | 10 | 7 | 15 | 6 | 6 | 15 | 112 |
| P3 | 15 | 15 | 10 | 12 | 5 | 3 | 14 | 6 | 9 | 13 | 102 |
| P4 | 11 | 12 | 3 | 9 | 5 | 6 | 11 | 3 | 13 | 13 | 86 |
| P5 | 14 | 15 | 13 | 14 | 11 | 4 | 8 | 0 | 13 | 8 | 100 |
| P6 | 11 | 11 | 6 | 10 | 10 | 12 | 10 | 7 | 7 | 14 | 98 |
| P7 | 13 | 13 | 7 | 11 | 6 | 4 | 9 | 1 | 10 | 9 | 83 |
| P8 | 14 | 15 | 6 | 14 | 5 | 8 | 10 | 11 | 4 | 13 | 100 |
| P9 | 14 | 14 | 8 | 11 | 7 | 12 | 14 | 4 | 8 | 15 | 107 |
| P10 | 13 | 14 | 7 | 14 | 7 | 7 | 3 | 0 | 4 | 10 | 79 |
| P11 | 11 | 8 | 5 | 7 | 2 | 9 | 10 | 6 | 6 | 10 | 74 |
| P12 | 13 | 15 | 12 | 12 | 9 | 5 | 7 | 0 | 7 | 11 | 91 |
| P13 | 13 | 11 | 7 | 12 | 2 | 9 | 11 | 4 | 9 | 14 | 92 |
| P14 | 15 | 12 | 5 | 13 | 5 | 8 | 11 | 5 | 13 | 13 | 100 |
| Total Geral por função | 185 | 180 | 102 | 161 | 91 | 106 | 139 | 57 | 120 | 171 | |

* Obs.: em negrito - funções nas quais os participantes alcançaram pontuação máxima (=15)

Por essa tabela podemos verificar que as funções Aprendizagem, Lazer, Estímulo, Moralidade, e Utilidade, foram as que alcançaram a pontuação máxima por diversos participantes. Destacam-se, entretanto, as pontuações do P2, por este ter atribuído tal importância a essas funções. Os demais (P3; P5; P8; P12) ora atribuem a Aprendizagem e Lazer (P3), apenas a Lazer (P5; P8; P12), ou a Aprendizagem (P14) e a Utilidade (P9).

Oliveira (1993), em seu estudo, propôs três níveis para a análise da valoração das funções da leitura, conforme medida pela escala utilizada no presente trabalho. Definiu, por intervalo de pontuações obtidas individualmente, os seguintes níveis: Alto (11 a 15 pontos), Médio (6 a 10 pontos) e Baixo (0 a 5 pontos).

A Tabela 4 permite-nos visualizar os níveis de valoração atribuída à leitura pelos participantes, conforme proposição de Oliveira (1993).

Tabela 4 – Níveis pela valoração atribuída pelos participantes às funções de leitura (N=14)

| NÍVEL | Aprendizagem | Lazer | Fuga | Estímulo | Preencher tempo | Alvos Sociais Definidos | Moralidade | Auto-Respeito | Flexibilidade | Utilidade |
|-----------------|--|---|---|--|---------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--|---|---|
| Alto (11-15) | P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 | P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14 | P12, P5 | P2, P3, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14 | P5 | P1, P6, P9 | P2, P3, P4, P9, P13, P14 | P8 | P1, P4, P5, P14 | P1, P2, P3, P4, P6, P8, P9, P12, P13, P14 |
| Médio (6-10) | | P1, P11 | P2, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P13 | P1, P4, P6, P11 | P1, P2, P6, P7, P9, P10, P12 | P2, P4, P8, P10, P11, P13, P14 | P1, P5, P6, P7, P8, P11, P12 | P2, P3, P6, P11 | P2, P3, P6, P7, P9, P11, P12, P13 | P5, P7, P10, P11 |
| Baixo (0-5) | | | P1, P4, P11, P14 | | P3, P4, P8, P11, P13, P14 | P3, P5, P7, P12 | P10 | P1, P4, P5, P7, P9, P10, P12, P13, P14 | P8, P10 | |

Os resultados das Tabelas 3 e 4 demonstram que as funções de Aprendizagem, Lazer, Estímulo, e Utilidade foram as que atingiram o nível Alto (11-15) de valoração, sendo a de Aprendizagem a única para a qual foi atribuída maior valoração por todos os participantes. Quanto ao nível Médio (6-10) evidenciaram-se as funções de Fuga, Preencher tempo, Alvos Sociais Definidos, Moralidade e Flexibilidade. Já no nível Baixo a de Auto-Respeito.

Como informado no Quadro 2, na seção 2.2.1, do Capítulo 2 a função de Aprendizagem foi definida pelos autores da escala, isto é, por Greaney e Newman (1990), como a da leitura direcionada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento. A de Lazer como aquela realizada por ser interessante e proporcionar satisfação ao leitor, a função de Estímulo é produzida para favorecer a imaginação e a fantasia e a de Utilidade, quando realizada, é para o aprimoramento da linguagem oral e escrita. Para Greaney e Newman (1990), é de se esperar que o leitor maduro faça uso de outras funções além dessas consideradas como mais valorizadas pelos participantes.

A atribuição de maior valoração às funções de Aprendizagem, Lazer, Estímulo e Utilidade constatada no presente trabalho denota que essas correspondem a funções mais reforçadas socialmente, muitas delas legitimadas por políticas educacionais e nos discursos oficiais. Os resultados obtidos no presente trabalho apresentam a elaboração de alguns aspectos em relação à leitura, vinculados à abordagem parecendo denotar uma perspectiva reducionista por parte dos participantes, defendida por Silva (1999).

Apesar do conjunto desses resultados ressaltarem a relevância dada pelos participantes às funções de Aprendizagem, Lazer, Estímulo e Utilidade, impõem-se a necessidade de demonstrar que tipo de relação ocorre entre cada uma das funções previstas pela escala, conforme valoração atribuída pelos participantes.

Empregamos para tal objetivo um teste estatístico, o Coeficiente de Postos de Spermán r_s (SIEGEL, 1977), o qual proporciona verificar se e em que grau dois conjuntos de escores se relacionam, tendo-se estipulado como hipótese nula a de que as valorações atribuídas às funções são não-relacionadas. Esta prova permite verificar se o coeficiente de correlação, isto é, o grau de associatividade, é ou não significativo para o nível de probabilidade adotado.

Para tanto, fizemos uso do Programa STA e neste, o Teste do Spearman Rank Order Correlations, tendo definido como nível de significância (n.s.) o de 0,50.

A Tabela 5 apresenta o grau e direção das relações entre as funções de leitura e as que são significantes.

Tabela 5 – Correlação significativa entre as funções de leitura (N=14)

| | Aprendiz. | Lazer | Fuga | Estimulo | Preencher Tempo | Alvos Sociais Definidos | Moralidade | Auto - Respeito | Flexibilidade | Utilidade |
|-------------------------|-----------|-------|-------|----------|-----------------|-------------------------|------------|-----------------|---------------|-----------|
| Aprendiz. | - | 0,65* | 0,47 | 0,70* | 0,13 | -0,29 | 0,44 | 0,16 | 0,07 | 0,22 |
| Lazer | - | - | 0,74* | 0,75* | 0,41 | -0,64* | 0,13 | -0,14 | -0,20 | -0,07 |
| Fuga | - | - | - | 0,53* | 0,51 | -0,48 | 0,03 | -0,33 | -0,12 | 0 |
| Estimulo | - | - | - | - | 0,29 | -0,40 | 0,10 | -0,05 | -0,27 | 0 |
| Preencher Tempo | - | - | - | - | - | -0,09 | -0,26 | -0,28 | -0,03 | 0 |
| Alvos Sociais Definidos | - | - | - | - | - | - | 0,04 | 0,41 | -0,21 | 0,55* |
| Moralidade | - | - | - | - | - | - | - | 0,52 | 0,07 | 0,70* |
| Auto - Respeito | - | - | - | - | - | - | - | - | -0,34 | 0,54* |
| Flexibilidade | - | - | - | - | - | - | - | - | - | -0,14 |
| Utilidade | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

*Correlações significativas para $p < 0,05$

Das 42 possibilidades de correlação entre as funções de leitura apenas nove foram significativas. Como se pode constatar pelos resultados da Tabela 5, as relações significantes obtidas distribuem-se em termos de magnitude entre o grau moderado negativo (-0,64*) e o moderado positivo (0,75*).

Em termos gerais, nas 42 relações verificadas, o grau de relação mais frequente das funções situa-se entre baixo e ínfimo, isto é, com valores situados entre 0,1 a 0,5 e inferiores a 0,1. Apenas 09 das 42 relações são moderadas. Destas, somente uma (Alvos Sociais Definidos x Lazer) é negativa.

Relações significativas foram encontradas entre as valorações atribuídas às seguintes funções: Aprendizagem x Lazer (0,65*); Aprendizagem x Estímulo (0,70*); Lazer x Fuga (0,74*); Lazer x Estímulo (0,75*); Lazer x Alvos Sociais Definidos (-0,64*); Fuga x Estímulo (0,53*); Alvos Sociais Definidos x Utilidade (0,55*); Moralidade x Utilidade (0,70*); Auto-Respeito x Utilidade (0,54*).

Registramos, ainda, que das 42 relações analisadas 18 são negativas. A magnitude dessas relações varia no intervalo [- 0,07 a -0,64*] cuja maioria delas se correlaciona entre seis funções específicas: (Lazer, Fuga, Estímulo, Preencher Tempo) X Alvos Sociais Definidos X Auto-respeito x Flexibilidade. Como podemos observar apenas há correlação entre Alvos Sociais Definidos x Lazer (-0,64*).

Quando comparados esses resultados com os de outras pesquisas registramos que Lopes e Ribeiro (1992), em estudo junto a alunos do curso de Biblioteconomia, encontraram correlações que variavam no intervalo de [-0,81* a 0,86*], isto é, demonstrativas de relações fortes, diferentemente dos graus obtidos no presente trabalho.

Os resultados obtidos junto a alunos do Magistério por Pullin et al., (2001) indicaram os graus entre fortes e fracos, distribuídos no intervalo de [-0,45* a 0,81*].

Quando comparadas as relações significantes constatadas no presente trabalho com as verificadas por Lopes e Ribeiro (1992), e Pullin et. al. (2001), apesar das populações serem distintas e dos graus registrados quanto à força dessas relações também terem sido diferentes, identifica-se que enquanto Pullin et al., (2001) constataram uma relação moderada positiva da ordem de (0,57*) entre Lazer e Fuga; Lopes e Ribeiro (1992) não encontram uma relação significativa entre essas duas funções.

Os resultados de nosso estudo convergem, ainda, com os de Pullin et al., (2001), quanto às relações significantes das Funções de Aprendizagem x Estímulo e Lazer x Fuga. No trabalho dessas autoras as relações encontradas foram respectivamente (0,57* e 0,62*) e em ambos os casos, com força inferior à verificada em nosso estudo (0,70* e 0,74*), vide Tabela 5.

Em relação ao constatado por Lopes e Ribeiro (1992), os resultados significantes do presente trabalho relativos às funções de leitura convergem com os obtidos por essas autoras quanto a Alvos Sociais Definidos x Utilidade; Auto-Respeito x Utilidade, porém com forças distintas. Enquanto nessas pesquisas as autoras registraram os valores (0,64* e 0,74*) respectivamente para essas relações, em nosso trabalho os valores obtidos foram inferiores, isto é, (0,54* e 0,55*).

Os resultados do nosso trabalho indicaram uma correlação significativa entre as funções de Aprendizagem x Lazer no valor de 0,65*, o que

parece denotar que, para os participantes, a condição de Aprendizagem pela leitura, isto é, daquela direcionada ao aprimoramento do conhecimento e a aquisição de novas informações, demonstra que para eles a produção da leitura é uma fonte de ampliação do repertório, seja ele científico ou do senso comum. No entanto, para os participantes, a leitura é uma atividade que em sua produção não abstrai o Lazer, isto é, de sentirem-se bem ou de considerá-la interessante (vide, por exemplo, Quadro 2 na seção 2.2.1 do Capítulo 2).

Da mesma forma, a correlação entre Aprendizagem x Estímulo (0,70*) sugere que produção de leituras com vistas à aprendizagem gera situações que sob a perceptiva dos participantes favorecem a imaginação e a fantasia (vide, por exemplo, item 30, no Apêndice C e Quadro 2).

Outra correlação significativa foi encontrada entre Lazer x Fuga (0,74*), a qual em nossa opinião ilustra a leitura como uma fonte de satisfação na medida em que proporciona esquecimento quer dos aborrecimentos quer das preocupações do cotidiano, ou ainda como atividade que alivia a solidão (vide, por exemplo, itens 8, 11 e 23 do Apêndice C). A correlação verificada entre Lazer x Estímulo (0,75*) reforça a interpretação anterior.

Como apresentado na Tabela 3, entre as correlações significantes estão às obtidas entre Alvos Sociais Definidos x Utilidade (0,55*); Moralidade x Utilidade (0,70*); e Auto-Respeito x Utilidade (0,54*), que sugerem com graus diferenciados de força a relação dessas funções à Utilidade. Nesses casos, a leitura é valorizada quando propicia condições para realizar um bom trabalho, ampliação de conhecimentos sobre religião e ética, ou que contribuam para auto-realização no sentido de tornar-se importante (vide, por exemplo, itens 6 e 33 do Apêndice C).

Os resultados alcançados pela análise descritiva, os obtidos pela Escala de Funções de Leitura e pela análise estatística não-paramétrica, no caso pelos resultados do teste de correlação, evidenciam, mesmo que de modo indireto, efeitos da trama sócio-histórica para a importância e sentidos atribuídos às funções da leitura. Porém, como indica Silva (1998, p. 113), “Por estar integrada a um processo histórico, a leitura é dinâmica e, ao mesmo tempo, fator de dinamização daquele processo”.

Com o autor concordamos, ainda, sobre a importância das posturas pedagógicas dos professores perante o “encaminhamento e a orientação da leitura [...] à inserção crítica dos professores na história da produção de leitura e de leitores”

(SILVA, 1998, p.111, grifos do autor). Se, por um lado, é importante que eles (re)conheçam a necessidade de assumirem como sujeitos os desafios da sua prática, devem, há que “encarar o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler” (SILVA, 1998, p.111).

A outra fonte de informações usada para perceber como os professores participantes compreendem a leitura, foi constituída por um conjunto de Teste de Associação Livre de Palavras.

O caráter espontâneo com que se reveste o Teste de Associação Livre de Palavras, segundo (OLIVEIRA et al., 2005, p. 575), “permite a atualização dos elementos implícitos ou latentes, que seriam suplantados ou mascarados nas produções discursivas”. São esses elementos que, nas palavras de De Rosa (1988, apud OLIVEIRA et al., 2005, p. 575), estruturam o “universo semântico, específico das representações [...] permitem acesso aos núcleos figurativos da representação [...] capazes de sondar os núcleos estruturais latentes das representações”.

Nesse sentido, identificar no grupo de participantes as representações sociais e os elementos do núcleo central acerca de leitura, ler e leitor, possivelmente oportunize maiores possibilidades para interpretar, de forma mais ampla, as funções atribuídas à leitura que acabamos de apresentar.

3.3 O QUE O CONJUNTO DE TESTES DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS INFORMA

Como descrito na seção 2.2.1, do Capítulo 2, os instrumentos utilizados para levantar as evocações aos instigadores verbais, propostos no presente estudo (Apêndice B), solicitavam que os respondentes registrassem para cada instigador as primeiras palavras evocadas, em seguida as hierarquizassem e, após esses dois registros, justificassem a escolha das duas palavras mais importantes. Este modo de coleta de dados vem sendo utilizado por outros pesquisadores (por exemplo, TEVES; RANGEL, 1999; LIMA, 2007; ALVES-MAZZOTTI, 2008), como nós, preocupados com os efeitos das representações sociais no campo da educação.

A análise desse *corpus* foi iniciada por indutor verbal (as palavras registradas, a hierarquização das mesmas e respectivas justificativas), seguida pela

comparação entre os resultados obtidos pelo conjunto de instigadores. Cabe lembrar que no presente trabalho foi solicitado aos participantes que informassem apenas as quatro primeiras palavras evocadas pelo instigador verbal, bem como foram usados três instigadores verbais, apresentados sequencialmente: “Leitura é...”; “Ler é...” “Leitor é...”. Por conseguinte, 56 respostas foram previstas por indutor verbal, dado o número de participantes (N=14).

Durante a realização dos testes, notamos o comportamento de cada um dos participantes. Inicialmente enquanto respondia ao Teste de Associação Livre de Palavras, a maioria deles teve alguma dificuldade na realização, sendo a primeira delas relacionada ao momento da evocação das palavras, porque as duas primeiras evocações aconteceram quase que instantaneamente após a leitura do estímulo verbal. As duas evocações demoravam um pouco mais.

Outra dificuldade que alguns deles relatavam foi relacionada ao processo da justificativa das duas palavras consideradas como as duas mais importantes. Por isso a aplicação desse instrumento demandou mais tempo e esforço por parte deles, pelo fato de terem de evocar, escrever, hierarquizar e justificar.

A Tabela 6 apresenta por participante as palavras evocadas pelo primeiro estímulo indutor “Leitura é...”, tendo-se destacado em negrito as duas palavras consideradas como as mais importantes e cujas justificativas havíamos solicitado.

Tabela 6 – Palavras evocadas pelo indutor “Leitura é...”

| Participantes | Palavras evocadas |
|---------------|---|
| P1 | Conhecimento; Lazer; Riqueza; Alegria. |
| P2 | Satisfação; Prazer; Resposta; Horizonte. |
| P3 | Informação; Cultura; Entretenimento; Socialização. |
| P4 | Importante; Formar; Caminhos; Conhecimento. |
| P5 | Prazer; Conhecimento; Informação; Tranquilidade. |
| P6 | Conhecimento; Aprendizado; Lazer; Costume. |
| P7 | Ação; Reflexão; Vivenciar; Sentido. |
| P8 | Necessária; Criadora; Prazerosa; Porreta. |
| P9 | Conhecimento; Aperfeiçoamento; Cultura; Lazer. |
| P10 | Prazer; Continuidade; Distração; Lazer. |
| P11 | Conhecimento; Informação; Cultura; Prazer. |
| P12 | Prazerosa; Importante; Estimulante; Hábito. |
| P13 | Aprendizado; Participação; Fantasia; Emoção. |
| P14 | Compreensão; Informação; Análise; Divertimento. |

Obs: em negrito as duas palavras hierarquizadas como mais importantes.

Em termos léxicos, constata-se pela Tabela 6 que, independentemente da ordem em que as palavras foram apresentadas, um total de 32 diferentes das 56 possíveis, caso não ocorresse repetição. A diversidade vocabular ocupou um espaço de 57,1% das palavras registradas. As mais frequentes apresentadas ao instigador “Leitura é...” foram: *Prazer/Prazerosa* (6); *Conhecimento* (6); *Lazer* (4); *Informação* (4); *Cultura* (3); *Aprendizado* (2) e *Importante* (2). As demais palavras, com frequência igual a um, correspondem a 52% do total das registradas.

Um aspecto que merece destaque pela análise lexical, como demonstrado na Tabela 6 em negrito, é o de que entre os participantes, as palavras *Conhecimento* (4) e *Prazer/Prazerosa* (3) foram colocadas em primeiro lugar, seguidas por *Prazer* (2) e *Informação* (2), conforme hierarquização informada.

Esses resultados revelam que entre os participantes, a leitura é primordial para o conhecimento. Porém, essa função pragmática atribuída pelos participantes à leitura, por assim dizer instrumental, não descarta a condição de que ao realizá-la sintam prazer. Tais resultados coincidem com as considerações de Linuesa, (2007), quando descreve a história das razões da leitura desde a Antiguidade Greco-Romana até as de hoje. A autora enfatiza importância das razões pragmáticas que continuamente deram e dão suporte às práticas da socialização da

leitura, e retoma o prólogo da obra “Como ler e por que”, de Harold Bloom, para indicar: “o motivo pelo qual lemos é mais pessoal e egoísta do que social, no sentido de que nos muda a nós e não aos demais [...] lemos por prazer. Ler [...] é um dos melhores prazeres que nos proporciona a solidão” (LINUESA, 2007, p. 41, grifo nosso).

Em termos semânticos, o *corpus* de informações obtido para o instigador verbal “Leitura é....”, permite concluir que essa prática social é tida como importante e necessária para o conhecimento e atualização de informações por parte de quem a produz. Além dessa função instrumental a afetiva é salientada, pelos efeitos prazerosos e de referência a lazer, entretenimento e distração destacados pelas palavras evocadas que foram registradas pelos participantes (vide, por exemplo, P1; P2; P3; P5; P6; P8; P9; P10; P11; P12, na Tabela 6).

Votre (2002), no intuito de esclarecer a perspectiva da pragmática linguística quanto à formação dos indivíduos, assinala os efeitos das marcas dos traços discursivos que os “singularizam, como um ser de linguagem [na medida em que] o sujeito não possui significado e pode ser demarcado e singularizado como uma rede de crenças e desejos tecida na linguagem” (VOTRE, 2002, p. 89, grifo nossos). As evocações dos participantes para o instigador verbal “Leitura é...” isto é, para uma situação de respostas imediatas, remetem, por sua vez, para as palavras do autor: “O aqui-e-agora ancora a mente e os objetos mentais construídos em cadeias significantes” (VOTRE, 2002, p. 90). De modo mais patente isso será demonstrado pelas justificativas que apresentaram para a escolha das duas palavras mais importantes.

Alguns autores têm posto em discussão o fato comum dos professores serem tidos como “não-leitores” (BATISTA, 1998; SILVA, 1998; BRITO 2003; ALMEIDA, 2005), declinando entre as razões as de natureza econômica (preço dos materiais, falta de tempo para a leitura, etc.), e as relacionadas à sua formação como leitores. Entretanto, apesar de não termos levantado a frequência com que os participantes leem, os resultados obtidos no presente trabalho apontam para a importância que eles atribuem à leitura para a aprendizagem. No caso, podemos supor que as leituras que realizam por dever de ofício para o exercício da docência não restringem a condição de sentirem prazer. Isso sugere de pronto duas hipóteses exclusivas ou singulares: ou que leem para o desempenho de seu ofício gera prazer, ou leem como fuga para seus problemas. A análise conjunta dos

resultados dos dois instrumentos utilizados no presente trabalho, que será apresentada, indica qual dessas hipóteses pode ser aceita.

Uma vez descritos os resultados obtidos para o estímulo verbal “Leitura é...”, passaremos a apresentar o conjunto de informações colhidas para o instigador verbal “Leitor é...”. As respostas dos participantes a esse estímulo indutor são apresentadas na Tabela 7, com destaque em negrito para as palavras registradas por eles como as mais importantes.

Tabela 7 – Palavras evocadas pelo indutor “Leitor é...”

| Participantes | Palavras evocadas |
|---------------|---|
| P1 | Conhecimento; Gente; <i>Inteligente; Riqueza.</i> |
| P2 | Imaginativo; Atento; <i>Companheiro; Solitário.</i> |
| P3 | Curioso; Atualizado; <i>Sociável; Intelectual.</i> |
| P4 | Inteligente; Letrado; <i>Saber; Informado.</i> |
| P5 | Atento; Falante; <i>Estudioso; Inteligente.</i> |
| P6 | Agente; Pesquisador; <i>Curioso; Ativo.</i> |
| P7 | Viaja; Conhece; <i>Vivencia</i> |
| P8 | Culto; Útil; <i>Informado; Versátil.</i> |
| P9 | Aprendiz; Atualizado; <i>Estudioso; Curioso.</i> |
| P10 | Gosto; Assíduo; <i>Passatempo; Diversão.</i> |
| P11 | Insatisfeito; Atento; <i>Ativo; Comprometido.</i> |
| P12 | Informado; Culto; <i>Ágil; Interessante.</i> |
| P13 | Inteligente; Comunicativo; <i>Observador; Curioso.</i> |
| P14 | Cidadão; Ação; <i>Compreensão; Agente.</i> |

Obs: em negrito as duas palavras hierarquizadas como mais importantes.

Na Tabela 7 é possível visualizar as 55 palavras evocadas pelos participantes. Entre elas, 36% apresentaram-se com frequência igual ou superior a dois: *Inteligente e Curioso (4); Informado e Atento (3); Estudioso, Agente e Atualizado (2)*. As demais palavras evocadas (64%) não se repetem, mas de algum modo, quanto ao sentido, relacionam-se entre si e com as demais. Entretanto, na análise das respostas por ordem hierárquica constatamos que os participantes relacionam o leitor em primeiro lugar a uma pessoa inteligente, atenta e estudiosa. Em nossa opinião, esses resultados desvelam a representação do leitor associada a dimensões cognitivas que lhe oportunizam estar informado, curioso e atento.

Tais resultados parecem corresponder aos de leitura realizada por interesses utilitários. Soares (1998) relata que os pais de alunos pertencentes a

camadas populares relacionam a aprendizagem da leitura à obtenção de melhores condições de vida, por conseguinte habilita futuramente o leitor a produzi-la por interesses utilitários. Em contrapartida, pais das classes mais favorecidas “veem a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência *do e para* o mundo do trabalho” (SOARES, 1998, p. 22).

Além disso, a representação de leitor configurada à de alguém inteligente, curioso, atento e informado parece apontar para uma concepção que direciona na contramão quaisquer esforços para desenvolver nos alunos a condição de leitores que manifestem, entre outras, a habilidade de “contralar” (DEMO, 2006, p.49), isto é, lhes possibilitam se acercarem dos textos com “a autonomia de contra-interpretar” (DEMO, 2006, p. 49).

Em textos informativos, a posição que ocupa o leitor, melhor dizendo foi levado a ocupar, define seus modos de estabelecer relações com o texto, visto que “Não há nada mais aberto que um texto fechado. Sua abertura é efeito de iniciativa externa, de um modo de usar o texto, e não de ser suavemente usados por ele” (ECO, 1979,p.42).

Orlandi (2001, apud Pullin 2007), define três níveis possíveis de leitura de um texto: o do entendimento, o da interpretação e o da compreensão. Para essa autora, apenas o último nível torna possível uma produção de leitura reflexiva e crítica, porque “compreender um texto, escrito ou oral implica em desconstruí-lo, isto é, em identificar seus significados, bem como os mecanismos utilizados, pelo autor, para produzi-lo” (PULLIN, 2007, p. 5).

Em suma, o leitor, quando problematiza qualquer texto assume, como refere Charlot (2000, apud PULLIN, 2007, p.5), “o papel de co-autor e passa a dispor da possibilidade de ultrapassar o nível de identificador de informações, qual garimpeiro, para atingir o do conhecimento” (CHARLOT, 2000, apud PULLIN, 2007, p. 5).

Tendo sido essas as análises derivadas das respostas registradas aos instigadores verbais “Leitura é...” e “Leitor é...”, apresentamos a seguir as instigadas pelas respostas ao estímulo verbal “Ler é...”.

Organizamos a Tabela 8 de modo similar ao da anterior, demonstrando quais palavras foram evocadas pelos participantes quando instigados pelo estímulo verbal “Ler é...”.

Tabela 8 – Palavras evocadas pelo indutor “Ler é...”

| Participantes | Palavras evocadas |
|----------------------|---|
| P1 | <i>Interpretar; Codificação; Conhecer; Distrair-se</i> |
| P2 | <i>Mágico; Companhia; Confortante; Prazer.</i> |
| P3 | <i>Informar-se; Aculturar-se; Entreter-se; Socializar-se.</i> |
| P4 | <i>Fundamental; Modificador; Gostoso; Relaxante.</i> |
| P5 | <i>Cultura; Prazer; Paz; Magia.</i> |
| P6 | <i>Pesquisar; Informação; Conhecer; Passatempo.</i> |
| P7 | <i>Conhecer; Refletir; Vivenciar; Sentir.</i> |
| P8 | <i>Necessário; Prazeroso; Estimulante; Relaxante.</i> |
| P9 | <i>Cativante; Aprender; Interessante; Lazer</i> |
| P10 | <i>Informação; Relaxante; Gostoso; Fuga.</i> |
| P11 | <i>Informação; Obrigação; Cultura; Conhecimento.</i> |
| P12 | <i>Fundamental; Enriquecedor; Divertido; Vício.</i> |
| P13 | <i>Criar; Expandir; Vivenciar; Brincar.</i> |
| P14 | <i>Analisar; Sentir; Compreender; Decodificar.</i> |

Podemos notar na Tabela 8 que das 56 respostas, as que ocorreram com frequência superior a um foram: *Conhecer e Informar-se (4); Relaxante, Prazer, Gostoso e Cultura (3); Vivenciar, Sentir e Fundamental (2)*. As demais (54%) em geral, têm o ler como necessário para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, pessoal e social. Considerando a hierarquização pela ordem de importância, observamos que para os participantes o ato de ler relaciona-se em primeiro lugar com conhecimento e informação.

Esse conjunto de resultados reforça as análises realizadas anteriormente para os demais instigadores verbais. Entretanto, sobressai o fato de uma concepção do ler associada a condições de vivência prazerosa e relaxante. Este resultado demonstra, a nosso ver, os efeitos das contradições existentes na sociedade brasileira, referidas por Silva (1998), e documentadas no relato de Soares (1998), quando esta expôs as concepções de leitura referidas por indivíduos de classes distintas.

Lembra-nos, ainda, a ênfase de De Rosa (1988, apud OLIVEIRA et al., 2005), quanto à importância de análises dos elementos que estruturam o campo semântico das representações. Como demonstrado, independente do instigador verbal, as palavras mais evocadas foram: conhecimento, informação e prazer.

A leitura da Tabela 9 viabiliza essa constatação, porque apresenta as respostas dos participantes a cada instigador verbal usado no presente trabalho.

Tabela 9 – Palavras evocadas por instigador verbal no Teste de Associação Livre de Palavras

| Estímulos indutores | | | | |
|---|--------------|---|--|---|
| | Leitura é... | Leitor é... | Ler é... | |
| P A R T I C I P A N T E S | P1 | Conhecimento; Lazer; <i>Riqueza; Alegria.</i> | Conhecimento; Gente; <i>Inteligente; Riqueza.</i> | Interpretar; Codificação; <i>Conhecer; Distrair-Se.</i> |
| | P2 | Satisfação; Prazer; <i>Resposta; Horizonte.</i> | Imaginativo; Atento; <i>Companheiro; Solitário.</i> | Mágico; Companhia; <i>Confortante; Prazer.</i> |
| | P3 | Informação; Cultura; <i>Entretenimento;</i> <i>Socialização.</i> | Curioso; Atualizado; <i>Sociável; Intelectual.</i> | Informar-se; Aculturar-se; <i>Entreter-se; Socializar-se.</i> |
| | P4 | Importante; Formar; <i>Caminhos; Conhecimento.</i> | Inteligente; Letrado; <i>Saber; Informado.</i> | Fundamental; Modificador; <i>Gostoso;</i> <i>Relaxante.</i> |
| | P5 | Prazer; Conhecimento; <i>Informação; Tranqüilidade.</i> | Atento; Falante; <i>Estudioso; Inteligente.</i> | Cultura; Prazer; Paz; <i>Magia.</i> |
| | P6 | Conhecimento; Aprendizado; Lazer; <i>Costume.</i> | Agente; Pesquisador; <i>Curioso; Ativo.</i> | Pesquisar; Informação; <i>Conhecer; Passatempo.</i> |
| | P7 | Ação; Reflexão; Vivenciar; <i>Sentido.</i> | Viaja; Conhece; <i>Vivencia.</i> | Conhecer; Refletir; <i>Vivenciar; Sentir.</i> |
| | P8 | Necessária; Criadora; <i>Prazerosa; Porreta.</i> | Culto; Útil; <i>Informado;</i> <i>Versátil.</i> | Necessário; Prazeroso; <i>Estimulante; Relaxante.</i> |
| | P9 | Conhecimento; Aperfeiçoamento; Cultura; <i>Lazer.</i> | Aprendiz; Atualizado; <i>Estudioso; Curioso.</i> | Cativante; Aprender; <i>Interessante; Lazer.</i> |
| | P10 | Prazer; Continuidade; <i>Distração; Lazer.</i> | Gosto; Assíduo; <i>Passatempo; Diversão.</i> | Informação; Relaxante; <i>Gostoso; Fuga.</i> |
| | P11 | Conhecimento; Informação; Cultura; <i>Prazer.</i> | Insatisfeito; Atento; <i>Ativo; Comprometido.</i> | Informação; Obrigação; <i>Cultura; Conhecimento.</i> |
| | P12 | Prazerosa; Importante; <i>Estimulante; Hábito.</i> | Informado; Culto; Ágil; <i>Interessante.</i> | Fundamental; Enriquecedor; <i>Divertido;</i> <i>Vício.</i> |
| | P13 | Aprendizado; Participação; Fantasia; <i>Emoção.</i> | Inteligente; Comunicativo; <i>Observador; Curioso.</i> | Criar; Expandir; <i>Vivenciar;</i> <i>Brincar.</i> |
| | P14 | Compreensão; Informação; Análise; <i>Divertimento.</i> | Cidadão; Ação; <i>Compreensão; Agente.</i> | Analisar; Sentir; <i>Compreender; Decodificar.</i> |

Obs: em negrito as duas palavras hierarquizadas como mais importantes, por instigador.

É importante observar, na Tabela 9, as palavras que foram hierarquizadas como as mais importantes nas evocações instigadas pelos três estímulos verbais no conjunto de Testes de Associação Livre de Palavras. Essas assinalam crenças, opiniões, valores e atitudes do grupo em relação às funções e utilidades da leitura, consideradas como fonte essencial para a apropriação do conhecimento, das informações e valores culturais.

Cabe ressaltar que, além da evocação provocada pelos estímulos indutores, a hierarquização das palavras carrega os sentidos que esses têm para os participantes, bem como pode nos informar sobre as representações sociais representações, bem como parte dessa organização do núcleo central e periférico

É possível observar nessa ainda, na Tabela 9 que as representações de leitura para os participantes são atreladas a uma das estratégias para a inserção social, nomeadamente para a que diz respeito à sua função como fonte de conhecimento e informação. Consequentemente, esse acesso propicia efeitos significativos e legitimados socialmente para o leitor, o qual é desenhado como uma pessoa (agente) *inteligente, ativa e culta*. Por conseguinte, as representações sociais percebidas, possibilitam a uma verificação inicial da leitura como produto e processo, que permite ao indivíduo transitar no âmbito social e cultural, apropriando-se dos artefatos simbólicos. Estes, de fato, são alguns dos efeitos que, o ato de ler gera, especialmente quando realizado por leitores que além de interpretarem, compreendem e se posicionam como sujeitos críticos e com autonomia que essa atividade demanda.

A seguir, iniciaremos a análise das justificativas apresentadas pelos participantes a cada uma das duas palavras que hierarquizaram como mais importantes.

A leitura da Tabela 10 permite constatar por participante as justificativas por palavras consideradas mais importantes para o indutor verbal “Leitura é...”.

Tabela 10 – Justificativas apresentadas às duas palavras consideradas como mais importantes das evocadas pelo instigador verbal “Leitura é...”

| Participantes | Justificativas |
|---------------|--|
| P1 | Conhecimento: melhora a personalidade, rapidez no raciocínio, produção de texto, etc. Lazer: ler um romance gostoso faz com que nos desliguemos dos problemas do dia-a-dia. |
| P2 | Satisfação; Prazer: são similares, é o que me proporciona. |
| P3 | Informação: é uma das formas mais eficientes de conhecer um fato ou opinião sobre o mesmo. Cultura: adquire através da seleção dos artigos e autores. |
| P4 | Importante; Formação: a leitura é fundamental na vida de qualquer pessoa que pode vê-la com olhar crítico com isso saber posicionar em qualquer situação. |
| P5 | Prazer; Conhecimento: com a leitura temos o prazer de “viajar” adquirir novos conhecimentos, fugir da realidade do dia-a-dia e mergulhar em um mundo mágico. |
| P6 | Conhecimento: a chave do conhecimento está na leitura. Aprendizado: grande parte do aprendizado teórico necessita de leitura. |
| P7 | Ação: o ato de ler é uma prática que se aperfeiçoa e nos coloca em situações diferentes ou não vivenciadas no cotidiano. Contribuí para que sejamos mais críticos e criativos. Reflexão: leitura é a possibilidade de reconstruir o que se foi e recriar o que será. Necessária: num mundo em que ser letrado é quase uma questão de sobrevivência, a leitura se faz necessária para melhor inserção e para nossa defesa. |
| P8 | Criadora: a leitura cria espaços cada vez maiores de aprendizagem, de abertura de horizontes. Tudo pode ser escrito e, portanto, lido e assim nos comunicamos com várias pessoas em diferentes pontos de vista e a partir dela, criamos nossa própria forma de pensar. |
| P9 | Conhecimento: através da leitura podemos adquirir conhecimento, especialmente na realidade atual em que as coisas mudam muito rapidamente. Aperfeiçoamento: principalmente no campo profissional em que não é possível ficar só na formação inicial, é difícil ter tempo para continuar estudando. |
| P10 | Prazer; Continuidade: a pessoa deve sentir prazer na leitura, pois caso contrário, não se entregará a esse passatempo. |
| P11 | Conhecimento: fundamental pra tudo. Informação: vem decorrente do conhecimento. Prazerosa: uma pessoa que tem o hábito da leitura está sempre em contato com o mundo e as informações ao seu redor. |
| P12 | Importante: através do hábito de ler, o leitor adquire cultura e melhora ou aprimora seus conhecimentos. Aprendizado: a partir da leitura podemos aprender qualquer coisa que ela nos possibilita a isso. |
| P13 | Participação: a leitura também faz com que tenhamos oportunidade de participar de atividades em grupo, ou seja, ela contribui com o processo de socialização. Compreensão: para compreender o mundo preciso ler e analisar as notícias e informações. |
| P14 | Informação: não dá para “viver” sem estar informado, até porque precisa de várias versões do mesmo fato para poder tirar minhas conclusões e formar opinião embasada. |

Obs: em negrito as duas palavras hierarquizadas como mais importantes

De modo geral, constatamos que as justificativas das palavras mais evocadas acentuam a importância da leitura para conhecimento, *prazer* e *informação*. Deixam antever, num primeiro momento, que as representações acerca de leitura a incluem como um processo responsável para o conhecimento pessoal, social e profissional. E nesse sentido, sugerem uma representação da leitura como fonte primordial para a busca do conhecimento.

É possível conferir, pelo conjunto dessas justificativas, algumas das considerações realizadas nas análises anteriores. Por exemplo, algumas comuns, como a da leitura tida como fundamental para a aquisição do conhecimento e geradora de satisfação; e outras mais distintas, como a de sua realização como fuga dos problemas do dia-a-dia. Dado que a apropriação da herança cultural é individual, apesar de algumas das práticas socializadoras serem comuns, a idiosincrasia de algumas respostas é prevista pelo aporte teórico adotado.

A Tabela 11 apresenta as justificativas para cada uma das duas palavras indicadas como mais importantes pelos participantes, ao instigador verbal “Leitor é...”.

Tabela 11 – Justificativas apresentadas às duas palavras consideradas como mais importantes das evocadas pelo instigador verbal “Leitor é...”

| Participantes | Justificativas |
|---------------|---|
| P1 | Conhecimento: em pouco tempo é rico em informações, experiências e vocabulário vasto. |
| P2 | Gente: educado, bom, sabe auxiliar as pessoas, valorizar, partilhar. |
| P3 | Imaginativo: através das palavras há inúmeras formas de sentir. Atento: cumplicidade e fidelidade com o texto. |
| P4 | Curioso: porque tudo que é interessante lhe desperta interesse. Atualizado: por estar sempre ciente dos fatos e das opiniões sobre os mesmos. |
| P5 | Inteligente; Letrado: a pessoa inteligente procura estar sempre bem informada para melhorar o seu dia-a-dia. |
| P6 | Atento: o leitor aprende com a leitura a se concentrar no que faz, por isso está atento a tudo que vê e lê. Falante: o que através da leitura consegue se comunicar melhor. Agente: o ser humano é o agente principal da história e ler é importante para reconhecer erros. |
| P7 | Pesquisador: todo pesquisador precisa de uma grande quantidade de leitura para desenvolver seus trabalhos. Lê: quem viaja com a leitura, é o leitor que se emociona e se transporta com os eventos e/ou situações narradas no livro. Viaja: o leitor ao ler um livro assimila conhecimentos, valores, cultura, situações não comuns ao seu espaço-tempo de vida. |
| P8 | Culto: o universo da informação é bastante vasto e quanto mais lermos, maior o grau cultural e melhor podemos nos colocar frente ao mundo e as diversas situações. Útil: utilidade de ser leitor é poder socializar o conhecimento, especialmente sendo professor. |
| P9 | Aprendiz: aquele que sabe, sempre pode adquirir mais conhecimento para ser melhor e melhorar o mundo em que vive. Atualizado: procura acompanhar o progresso do mundo em que vive. |
| P10 | Gosto: deve-se gostar de ter hábito de leitura. Assíduo: o gosto se adquire na infância. |
| P11 | Insatisfeito; Atento: geralmente nem sempre leio o que gosto. |
| P12 | Informado: não consigo imaginar como seria minha vida sem o hábito de ler, é algo que “moldou” a pessoa que sou hoje, ler é fundamental. Culto: tudo o que lemos contribui para a formação do que somos ou seremos. Ler é um dos hábitos mais enriquecedores de conhecimento que existe. |
| P13 | Inteligente; Comunicativo: a pessoa que gosta de ler geralmente é bastante inteligente, pois a leitura desenvolve o raciocínio e, conseqüentemente, ela se torna extremamente comunicativa, visto que tem informações para se comunicar com qualquer pessoa. |
| P14 | Cidadão: pessoa completa que compreende o mundo. Ação: quem compreende, analisa o mundo ao seu redor e irá agir para modificá-lo. |

Obs: em negrito as duas palavras hierarquizadas como mais importantes

Observa-se na Tabela 11, que as justificativas para as palavras evocadas pelo instigador verbal “Leitor é...” configuram, em um primeiro momento, dimensões de aspectos cognitivos e pessoais do sujeito, sem deixarem de dizer da necessidade do leitor se implicar com a produção da relação sociocultural. Como se demonstra, as explicações reforçam o desenho de leitor como uma pessoa *inteligente, atenta e atualizada*. Leiam-se, por exemplo, as justificativas dos P4; P5; P6; P9; P12; P13 e P14.

Na Tabela 12, como nas anteriores, transcrevemos as justificativas das duas palavras referidas como as mais importantes por participantes para o estímulo verbal “Ler é...”.

Tabela 12 – Justificativas apresentadas às duas palavras consideradas como mais importantes das evocadas pelo instigador verbal “Ler é...”

| Participantes | Justificativas |
|---------------|---|
| P1 | Interpretar: só se lê quem sabe contar o que leu. Decodificar: conhecer a técnica da leitura (decodificar). |
| P2 | Mágico: a própria palavra já se justifica. Companhia: para todos os momentos. |
| P3 | Informar-se: ler toma conhecimentos dos fatos e das opiniões sobre os mesmos. Aculturar-se: é adquirir cultura, pois geralmente as produções literárias são supervisionadas e/ou selecionadas. |
| P4 | Fundamental; Modificadora: para ter mais conhecimento sobre o que você faz é importante mudar a maneira de ver o mundo, sua realidade. |
| P5 | Cultura; Prazer: ler para adquirir cultura, conhecimento de mundo como prazer de poder usar a sua imaginação. Pesquisar: quase toda pesquisa necessita que se leia. |
| P6 | Informação: não só a mídia televisiva, mas também jornais, através da leitura informam a população. |
| P7 | Conhecer; Refletir: entender novas concepções. Valores, propostas, paradigmas, etc. Necessário: na qualidade de professora, ler faz parte do cotidiano. Não só a leitura relativa à disciplina, mas a ampliação do horizonte das informações. |
| P8 | Prazeroso: saber é um prazer e mesmo quando conversamos com alguém algo interessante, isso é produto da leitura dele, o que amplia nosso universo de conhecimento. |
| P9 | Cativante: quanto mais leio, mais tenho vontade de ler. Aprender: apropriar-se de conhecimentos da cultura de informações. |
| P10 | Informação; Relaxante: a melhor maneira de se obter informação é através da leitura e, além disso, ela também nos auxilia a “esquecer” os problemas diários. |
| P11 | Informação; Obrigação: (Não justificou). Fundamental: o prazer da leitura é um dos meus maiores entretenimentos e fonte de informação. |
| P12 | Enriquecedor: através da leitura desenvolve-se a agilidade de raciocínio, enriquece-se o vocabulário, além de apreensão de informações, daí sua importância. |
| P13 | Criar; Expandir: a leitura nos possibilita expandir a mente, abrir-se para novos horizontes, novas idéias, novas propostas, novas concepções, etc. Para tanto, precisamos com a leitura desenvolver nossa criatividade, visto que ela nos permite isso. Analisar: só lê quem sabe analisar o texto, a informação, e emitir um conceito, uma opinião. |
| P14 | Sentir: o mundo através das letras, textos, viver as emoções dos autores e da informação. |

Obs: em negrito as duas palavras hierarquizadas como mais importantes

As justificativas demonstram a representação do ler como uma atividade importante para a interação e a inserção social. De modo geral, os participantes (P1, P3, P6, P14) assinalam para a necessidade de análise e compreensão do material escrito por parte do leitor. O P8 define o ato de ler como um recurso e ou instrumento para o exercício profissional sem, contudo desconsiderar as dimensões afetivas que relacionam a essa atividade.

A Tabela 13 estende-se pelas próximas três páginas, e apresenta, para fins comparativos, as justificativas dos participantes às duas palavras que consideraram as mais importantes quando de sua evocação a cada um dos estímulos verbais “Leitura é...”, “Leitor é...” e “Ler é...”.

Tabela 13 – Justificativas das palavras mais importantes evocadas por instigador verbal no Teste de Associação Livre de Palavras

| JUSTIFICATIVAS | | | | |
|---|----|--|---|---|
| | | Leitura é... | Leitor é... | Ler é... |
| P A R T I C I P A N T E S | P1 | Conhecimento: melhora a personalidade, rapidez no raciocínio, produção de texto, etc. Lazer: Ler um romance gostoso faz com que nos desliguemos dos problemas do dia-a-dia. | Conhecimento: em pouco tempo é rico em informações, experiências e vocabulário vasto. Gente: educado, bom, sabe auxiliar as pessoas, valorizar, partilhar. | Interpretar: só se lê quem sabe contar o que leu. Decodificar: conhecer a técnica da leitura (decodificar). |
| | P2 | Satisfação; Prazer: São similares, é o que me proporciona. | Imaginativo: através das palavras há inúmeras formas de sentir. Atento: cumplicidade e fidelidade com o texto. | Mágico: a própria palavra já se justifica. Companhia: para todos os momentos. |
| | P3 | Informação: é uma das formas mais eficientes de conhecer um fato ou opinião sobre o mesmo. Cultura: se adquire através da seleção dos artigos e autores. | Curioso: porque tudo que é interessante lhe desperta interesse. Atualizado: por estar sempre ciente dos fatos e das opiniões sobre os mesmos. | Informar-se: ler toma conhecimentos dos fatos e das opiniões sobre os mesmos. Aculturar-se: é adquirir cultura, pois geralmente as produções literárias são supervisionadas e/ou selecionadas. |
| | P4 | Importante; Formação: a leitura é fundamental na vida de qualquer pessoa que pode vê-la com olhar crítico com isso saber posicionar em qualquer situação. | Inteligente; Letrado: a pessoa inteligente procura estar sempre bem informada para melhorar o seu dia-a-dia. | Fundamental; Modificadora: para ter mais conhecimento sobre o que você faz é importante mudar a maneira de ver o mundo, sua realidade. |
| | P5 | Prazer; Conhecimento: com a leitura temos o prazer de “viajar” adquirir novos conhecimentos, fugir da realidade do dia-a-dia e mergulhar em um mundo mágico. | Atento: o leitor aprende com a leitura a se concentrar no que faz por isso está atento a tudo que vê e lê. Falante: o que através da leitura consegue se comunicar melhor. | Cultura; Prazer: ler para adquirir cultura, conhecimento de mundo como prazer de poder usar a sua imaginação. |

Obs: em negrito as duas palavras hierarquizadas como mais importantes (Continua)

Tabela 13 – Justificativas das palavras mais importantes evocadas por instigador verbal no Teste de Associação Livre de Palavras (continuação).

| JUSTIFICATIVAS | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | Leitura é... | Leitor é... | Ler é... | |
| P A R T I C I P A N T E S | P6 | Conhecimento: a chave do conhecimento está na leitura. Aprendizado: grande parte do aprendizado teórico necessita de leitura. | Agente: o ser humano é o agente principal da história e ler é importante para reconhecer erros. Pesquisador: todo pesquisador precisa de uma grande quantidade de leitura para desenvolver seus trabalhos. | Pesquisar: quase toda pesquisa necessita que se leia. Informação: não só a mídia televisiva, mas também jornais, através da leitura, informam a população. |
| | P7 | Ação: o ato de ler é uma prática que se aperfeiçoa e nos coloca em situações diferentes ou não vivenciadas no cotidiano. Contribui para que sejamos mais críticos e criativos. Reflexão: Leitura é a possibilidade de reconstruir o que se foi e recriar o que será. | Lê: quem viaja com a leitura é o leitor que se emociona e se transporta com os eventos e/ou situações narradas no livro. Viaja: o leitor ao ler um livro assimila conhecimentos, valores, cultura, situações não comuns ao seu espaço-tempo de vida. | Conhecer; entender novas concepções. Refletir: Valores, propostas, paradigmas, etc. |
| | P8 | Necessária: num mundo em que ser letrado é quase uma questão de sobrevivência, a leitura se faz necessária para melhor inserção e para nossa defesa. Criadora: a leitura cria espaços cada vez maiores de aprendizagem, de abertura de horizontes. Tudo pode ser escrito e, portanto, lido e assim nos comunicamos com várias pessoas em diferentes pontos de vista e a partir da leitura, criamos nossa própria forma de pensar. | Culto: o universo da informação é bastante vasto e quanto mais lermos, maior o grau cultural e melhor podemos nos colocar frente ao mundo e as diversas situações. Útil: utilidade de ser leitor é poder socializar o conhecimento, especialmente sendo professor. | Necessário: na qualidade de professora, ler faz parte do cotidiano. Não só a leitura relativa à disciplina, mas a ampliação do horizonte das informações. Prazeroso: saber é um prazer e mesmo quando conversamos com alguém algo interessante, isso é produto da leitura dele, o que amplia nosso universo de conhecimento. |
| | P9 | Conhecimento: através da leitura podemos adquirir conhecimento, especialmente na realidade atual em que às coisas mudam muito rapidamente. Aperfeiçoamento: principalmente nos campo profissional em que não é possível ficar só na formação inicial, é difícil ter tempo para continuar estudando. | Aprendiz: aquele que sabe, sempre pode adquirir mais conhecimento para ser melhor e melhorar o mundo em que vive. Atualizado: procura acompanhar o progresso do mundo em que vive. | Cativante: quanto mais leio, mais tenho vontade de ler. Aprender: apropriar-se de conhecimentos da cultura de informações. |
| | P10 | Prazer; Continuidade: a pessoa deve sentir prazer na leitura, pois caso contrário, não se entregará a esse passatempo. | Gosto: deve-se gostar de ter hábito de leitura. Assíduo: o gosto se adquire na infância. | Informação; Relaxante: a melhor maneira de se obter informação é através da leitura e, além disso, ela também nos auxilia a “esquecer” os problemas diários. |
| P11 | Conhecimento: fundamental pra tudo. Informação: vem decorrente do conhecimento. | Insatisfeito; Atento: geralmente nem sempre leio o que gosto. / (Não justificou). | Informação; Obrigação. (Não justificou). | |

Obs: em negrito as duas palavras hierarquizadas como mais importantes (Continua)

Tabela 13 – Justificativas das palavras mais importantes evocadas por instigador verbal no Teste de Associação Livre de Palavras (*continuação*).

| <i>Justificativas</i> | | | | |
|--|---------------------|--|--|--|
| | <i>Leitura é...</i> | <i>Leitor é...</i> | <i>Ler é...</i> | |
| P A R T I C I P A N T E S | P12 | <p>Prazerosa: uma pessoa que tem o hábito da leitura está sempre em contato com o mundo e as informações ao seu redor.</p> <p>Importante: através do hábito de ler, o leitor adquire cultura e melhora ou aprimora seus conhecimentos.</p> | <p>Informado: não consigo imaginar como seria minha vida sem o hábito de ler, é algo que “moldou” a pessoa que sou hoje, ler é fundamental.</p> <p>Culto: tudo o que lemos contribui para a formação do que somos ou seremos. Ler é um dos hábitos mais enriquecedores de conhecimento que existe.</p> | <p>Fundamental: o prazer da leitura é um dos meus maiores entretenimentos e fonte de informação.</p> <p>Enriquecedor: através da leitura desenvolve-se a agilidade de raciocínio, enriquece-se o vocabulário, além de apreensão de informações, daí sua importância.</p> |
| | P13 | <p>Aprendizado: a partir da leitura podemos aprender qualquer coisa que ela nos possibilita a isso. Participação: a leitura também faz com que tenhamos oportunidade de participar de atividades em grupo, ou seja, ela contribui com o processo de socialização.</p> | <p>Inteligente; Comunicativo: a pessoa que gosta de ler, geralmente, é bastante inteligente, pois a leitura desenvolve o raciocínio e, conseqüentemente, ela se torna extremamente comunicativa, visto que tem informações para se comunicar com qualquer pessoa.</p> | <p>Criar; Expandir: a leitura nos possibilita expandir a mente, abrir-se para novos horizontes, novas idéias, novas propostas, novas concepções, etc. Para tanto, precisamos com a leitura desenvolver nossa criatividade, visto que ela nos permite isso.</p> |
| | P14 | <p>Compreensão: para compreender o mundo preciso ler e analisar as notícias e informações.</p> <p>Informação: não dá para “viver” sem estar informado até porque precisa de várias versões do mesmo fato para poder tirar minhas conclusões e formar opinião embasada.</p> | <p>Cidadão: pessoa completa que compreende o mundo.</p> <p>Ação: quem compreende, analisa o mundo ao seu redor e irá agir para modificá-lo.</p> | <p>Analisar: só lê quem sabe analisar o texto, a informação, e emitir um conceito, uma opinião</p> <p>Sentir: o mundo através das letras, textos, viver as emoções dos autores e da informação.</p> |

Obs: em negrito as duas palavras hierarquizadas como mais importantes

Como se pode constatar, os participantes do presente trabalho atribuem, de modo geral, importância à leitura como fonte de conhecimento linguístico, cognitivo, social, cultural. Por exemplo, o P1 descreve a leitura como um processo que implica, além da codificação, a interpretação dos signos para que o indivíduo possa se envolver socialmente.

A escrita do P12 evidencia a dimensão dos efeitos da compreensão e da análise não só para a leitura dos escritos, como também para a leitura das contingências de sua vida cotidiana. Os efeitos do veiculado pelos meios de comunicação e experienciado na interação com outros são constantes para o aprendizado e propicia a cada um a condição para o exercício pleno da sua cidadania. Essas representações acerca de leitura coincidem com o proposto por Freire (1986), Silva (1998, 1999), Soares (1998), além dos demais autores que assinalam seu valor tanto como prática individual, como prática social.

Ainda sob a perspectiva da importância e da necessidade da leitura para a inserção do indivíduo e para as suas ações pessoais e profissionais, e no âmbito social no qual deve exercer seus papéis, transcrevemos a justificativa apresentada pelo P8 acerca do leitor: “o universo da informação é vastíssimo e enquanto se lê maior será o envolvimento sociocultural dos sujeitos e maiores serão as possibilidades de colocar-se frente ao mundo e as diversas situações”.

As análises realizadas pretenderam demonstrar teórica e empiricamente que a leitura é uma atividade individual de uma prática social.

O que os participantes do presente trabalho entendem por ler, leitor, e leitura, inclusive a importância atribuída à leitura, demonstra as marcas que decorrem fundamentalmente dos efeitos dos sentidos dados, melhor dizendo, *levados a dar* a cada um dos instigadores verbais utilizados. Informam-nos o sentido da apropriação individual e social de leitura, isto é, dos efeitos e respectiva força dessas representações no grupo de professores, foco do presente trabalho. Isso, porque a técnica de evocação livre viabiliza ao investigador a condição de “apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente” (OLIVEIRA et al., 2005, p. 575), que se instituiu pelos efeitos das práticas socializantes relacionadas à leitura. Além disso, pela aplicação dessa técnica podemos atingir 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” (OLIVEIRA et al., 2005, p. 576).

Como visto anteriormente, no campo de pesquisa das representações sociais, tanto a frequência quanto a ordem de importância atribuída pelos participantes ao material (palavras/expressões) em resposta ao instigador proposto para as evocações, são admitidas como indicadores dos elementos que pertencem ao núcleo central e da representação, conforme Oliveira et al., (2005).

Esses elementos informaram acerca do universo semântico e nos permitiram acesso aos núcleos figurativos das representações investigadas no presente trabalho, de acordo com De Rosa (1988, apud OLIVEIRA et al., 2005). Como o núcleo das representações desempenha a função de organizador central das ações individuais, subjetivas e intersubjetivas, ele é responsável não apenas pelo que o indivíduo seleciona/discrimina em si e em seu meio, como também por determinar os valores e as motivações que o mobilizam para aquelas ações.

O fato de termos pedido aos participantes que hierarquizassem as palavras evocadas para cada instigador, isto é, as colocassem por ordem de importância, possibilitou que eles produzissem um trabalho cognitivo. Segundo de Abric (1994), esse princípio metodológico nos permite analisar as representações sociais dos sujeitos ou dos grupos e perceber o significado dos fenômenos para determinadas comunidades.

De modo geral, os resultados analisados a partir das respostas dos participantes aos protocolos do Teste de Associação Livre de Palavras parecem combinar em muitos aspectos, com os resultados obtidos pela aplicação da Escala das Funções de Leitura. Graças a ambos os instrumentos foram possíveis condições para identificar algumas das dimensões das representações relacionadas à leitura, como as que foram objeto de análise do presente trabalho (leitura, leitor e ler).

Isso porque, a Escala utilizada possibilitou-nos a identificar e analisar quais as funções da leitura e o grau de importância que os participantes atribuem a cada uma. Por outro lado, o Teste de Associação Livre de Palavras, proposto por Abric (2001), viabilizou-nos a identificação dos conteúdos semânticos associados à leitura, pelos elementos referidos e justificados como mais importantes para os instigadores utilizados no presente trabalho.

3.4 FUNÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE LEITURA

Como demonstrado e expresso nas Tabelas de 6 a 8 em palavras evocadas pelo conjunto de Testes de Associação Livre de Palavras, propostos para os três instigadores verbais (“Leitura é...”; “Leitor é...”; “Ler é...”), a frequência das palavras relacionadas a esses indutores verbais indicou que, para os participantes a leitura e seus correlatos (ler e leitor) estão associados a *conhecimento*, *informações*, e *prazer*. Parecem informar a possível centralidade dos elementos do núcleo central que compõem os sentidos desses léxicos para os participantes.

Concordamos com Vêrges (2001) que as representações são formas de conhecimento por si mesmas: elas configuram um saber partilhado que comporta um dado campo de significações para o grupo social do qual o indivíduo faz parte. Por conseguinte, as representações às quais tivemos acesso, pela

estratégia adotada no presente trabalho para a coleta dessas informações, constituem-se em “uma forma social de conhecimento” (VÉRGES, 2001, p. 346). Provavelmente, porque demonstram os efeitos dos discursos dos professores acerca da leitura, como uma reprodução do que é politicamente correto e aceito para essa comunidade verbal, ou seja, do que é valorizado e legitimado culturalmente e na escola. Talvez, por isso, essas representações sociais em torno da leitura, por parte dos participantes, por serem professores, estejam articuladas em função dos papéis sociais que desempenham por seu ofício.

Porém, se as frequências constatadas “permitem acesso ao núcleo figurativo das representações” (De ROSA, 1988 apud OLIVEIRA et al., 2005, p. 575), foi pela análise das justificativas às palavras nomeadas como as mais importantes pelos participantes que podemos propor outros campos semânticos, sob a modalidade de categorias amplas. Esses emergiram de nossa interpretação centrada nessas justificativas, para que entendêssemos os sentidos que orientaram os participantes para a evocação e para a hierarquização das palavras mais importantes relacionadas à leitura.

Tomamos, então, por base as indicações de Bogdan e Biklen (1994); Bardin (2004) e Arruda (2005), no intuito de propor um conjunto de categorias que possibilitassem a análise e discussão desse conjunto de dados qualitativos.

Apesar de cientes quanto aos riscos dos efeitos da interpretação do pesquisador no material coletado, conforme advertidos por Arruda (2005) decidimos enfrentá-los. A realização dessa interpretação não foi com o intuito de reduzir o valor do trabalho cognitivo produzido pelos participantes, ao compararem, organizarem e hierarquizarem suas evocações, essas informações permitiu-nos, como apontado por Vérge (1992, apud OLIVEIRA et al., 2005), identificar a estrutura de ligações estabelecidas pelos elementos, em razão das ligações que mantêm com o tema em estudo, isto é, leitura.

E a partir de então a elaboração do levantamento das categorias, levou-nos a uma compreensão simbólica do que para os participantes seja leitura, bem como ampliou e reforçou as análises da organização do núcleo central e periférico das representações sociais investigadas.

Retomando as considerações de Abric (1994 apud SÁ, 2002) no que diz respeito ao núcleo central como o elemento mais estável de uma representação social, pelo fato de carregar as marcas do que é consensual em um

grupo e do que se liga à sua memória coletiva e, por isso, tem assegurada sua estabilidade. Como é em torno desse núcleo que se circunscrevem os sentidos e valores e se organizam os diferentes elementos da representação social em cada indivíduo ou grupo, buscamos levantar categorias gerais inclusivas para a interpretação do material recolhido pelos três instigadores usados.

Para a elaboração das categorias, fizemos a análise e interpretação das justificativas apresentadas às duas palavras enumeradas como as mais importantes pelos participantes, foram realizadas procurando reagrupar os elementos lexicais específicos pelos sentidos que foram surgindo de modo espontâneo, nomeadamente sem quaisquer críticas de natureza acadêmica, sobre as ligações dos elementos identificados como mais importantes entre os instigadores e desvelados em seus sentidos pelas justificativas que cada participante arrolou para essas palavras.

Como afirmamos acima, enfrentamos corajosamente, diríamos, os riscos da interpretação. Assim o fizemos, porque pretendemos expressar o cerne daquilo em que se baseia a proposição de quaisquer associações livres: os efeitos das práticas de socialização pertinentes às representações sociais que pesquisamos, pelo relato da própria vivência. Tomamos, no caso, como instigadores verbais as justificativas apresentadas pelos participantes.

A Tabela 14 anuncia as categorias, identificadas em negrito e as subcategorias nas quais foram agrupadas as respostas dos participantes aos três instigadores verbais (“Leitura é...”; “Ler é...”; “Leitor é...”), após esse levantamento.

Tabela 14 – Levantamento de categorias a partir das justificativas atribuídas às palavras evocadas e enumeradas como as mais importantes pelos participantes no Teste de Associação Livre de Palavras.

| Categorias levantadas a partir das justificativas | Subcategorias | Instigador verbal | Respostas dos participantes | Frequência geral |
|--|---------------------------|---|---|-------------------------|
| Acúmulo de ... | Informação | Leitura é... Ler é... Leitor é... | P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 | 13 |
| | Teorias | Leitura é... Leitor é... | P3, P6, P14 | 3 |
| | Conteúdos escolares | Leitor é... Ler é... | P1, P3, P6, P7, P8, P12 | 6 |
| Habilidades escolares | Produção de textos | Leitura é... | P1 | 1 |
| | Interpretação | Leitura é... | P1, P4 | 2 |
| | Decodificação | Ler é... | P1, P2, P13 | 3 |
| | Análise | Leitura é... Ler é... | P12, P13, P14 | 3 |
| Habilidades pessoais | Hábito | Leitura é... Leitor é... | P7, P11, P12 | 3 |
| | Reflexão | Leitor é... | P2 | 1 |
| | Compreensão | Leitor é... Ler é... | P7, P13, P14 | 3 |
| | Inteligência | Ler é... | P12 | 1 |
| | Atenção | Leitor é | P5 | 1 |
| Fuga de situações problemáticas | Viagem | Leitor é... Ler é... | P7, P5 | 2 |
| | Esquecer/desligar | Leitura é... Ler é... | P1, P10 | 2 |
| Prazer | Mergulhar no mundo mágico | Leitor é... Ler é... | P1, P2, P5, P7, P12, P13. | 6 |
| Lazer | Passatempo | Leitura é... | P10 | 1 |

Considerando as seis categorias definidas a partir das justificativas dadas pelos participantes às duas palavras escolhidas por eles como as mais importantes, a categoria que reuniu a maior frequência foi a que remete ao sentido da leitura como um processo de *acúmulo* de informações, associado às representações sociais de: leitura, leitor e ao ler, Vide, também inclusive, as Tabelas

6 e 8. Nessas tabelas, foram registradas as palavras *prazer* e *relaxante* com frequência nas justificativas. Os participantes frisam seus significados relacionando a leitura à fuga para um mundo mágico, e em outras situações, de fuga de condições adversas, isto é, à leitura como um recurso para se livrarem dos problemas cotidianos.

A presente análise, baseada nas justificativas dos participantes às palavras que hierarquizaram como mais importante ratifica, de um lado, que não há uma ligação única entre quaisquer palavras e seu significado, mesmo entre usuários do mesmo código, e, de outro, a importância das análises não ficou restrita aos léxicos evocados.

O cuidado de ultrapassar a análise lexical pela interpretação, como realizado pela proposição e uso de categorias, atende ao proposto por Arruda (2005), por exemplo. Como visto, esta autora atribui à interpretação o sentido de “nervo da pesquisa” (ARRUDA, 2005, p. 230), advertindo o pesquisador quanto à necessidade de ultrapassar a descrição dos resultados obtidos, pela interpretação a qual deve retornar à teoria que embasa seu trabalho.

Moscovici (1978), quando define a teoria das representações sociais como uma antropologia do mundo contemporâneo, por ela lidar com as formas pelas quais os grupos dão sentido ao real, não deixa de acentuar que, apesar da construção ser social, erigida e compartilhada, essa ocorre “a partir do olhar que tal espaço e a experiência/informação/afetos do sujeito aí posto lhe facultam projetar sobre o objeto representado” (ARRUDA, 2005, p. 231).

Diante dessa perspectiva de interação do sujeito com o objeto em razão de suas atribuições de significados no contexto social, é que concordamos com Arruda (2005), quando descreve as representações sociais dos indivíduos atribuindo-lhes o sentido de *pertença*. Assim, não estranhamos, nem os sentidos atribuídos distintamente pelos participantes aos léxicos que usaram diante dos estímulos indutores, nem a possibilidade de interpretar a construção de categorias, como o fizemos.

Diante desse ponto de vista, ressaltamos que cada um dá sentido ao real o qual emerge de uma construção social partilhada, que possibilita tanto a elaboração como a atribuição de sentidos para si com a possibilidade de comunicação com outros de uma mesma comunidade verbal. Haja vista que essas formas orientam e dirigem os modos como cada um atua. No caso do presente

trabalho, os participantes são professores de Ensino Médio atuando junto ao Magistério, suas representações sociais acerca de leitura são muito importantes, conforme assinalado e justificado no suporte teórico, no Capítulo 1 e os resultados obtidos nos preocupam.

Isso porque alguns elementos que fazem parte do núcleo central dessas representações asseguram a leitura como o *acúmulo* de informações e conteúdos escolares, conforme léxico empregado. Por conseguinte, podemos observar o sentido dado às representações sociais de leitura, ao leitor e ao ler incluem um campo instrumental no sentido que *saber das coisas* e de *mais coisas* parece satisfazê-los quando leem. Entretanto devemos tecer considerações sobre o *acúmulo* e a informações e conhecimentos.

Escolhemos, para iniciar, os sentidos dados ao termo *acúmulo* por um dos dicionários da língua portuguesa, publicado no Brasil, por entendermos que essa publicação revela os diversos sentidos do termo, pelo menos os legitimados em território nacional. O termo *acúmulo*, definido por Ferreira (1975, p.33), refere-se ao ato de “pôr em cúmulo ou montão, amontoar, ajuntar”. Como o objeto do presente trabalho é leitura, esse conceito se refere a uma produção restrita a um ler para reunir *coisas* sobrepostas, simplesmente adicionadas, por conseguinte tendo por valor único a quantidade e não a condição de interseção. Esta última operação, por ser qualitativa, ultrapassa a da adição. Na adição, os números são tomados pelas quantidades que reportam independente da análise quanto à natureza dos elementos que compõem essas quantidades, e das possíveis relações entre esses mesmos; na interseção é a análise da natureza dos elementos que possibilita sua solução.

Ao conjunto das justificativas das palavras mais importantes evocadas pelos instigadores, propusemos a categoria *acúmulo*. Ela nos pareceu a que melhor agrupava as respostas dos participantes. De fato, as diferenças obtidas e demonstradas na Tabela 13 reforçam nossa proposição. Poucos participantes (P1, P2, P4), em suas justificativas assinalam a importância de uma leitura com interpretação ou que leve à reflexão.

Os participantes usaram frequentemente os termos *informação* e *conhecimento*. Entretanto, há que sejam circunscritos esses termos aos de uso comum, dicionarizados e aos que autores como Charlot (2000, apud PULLIN, 2007) propõem.

Ferreira (1975, p. 765) apresenta os 10 usos do termo informação. Entre eles os de: “Ato ou efeito de informar(-se); informe [...] Dados acerca de alguém ou de algo [o de seu uso por militares no Brasil]. conhecimento amplo e bem fundamentado, resultante da análise e combinação de vários informes.” Para o verbete informar, Ferreira (1975, p.765) apresenta nove usos, dentre os quais selecionamos os de “Instruir, ensinar [...] Tornar existente ou real.”

Ora, se o termo informar é relacionado como de uso comum para representar algo ou alguém, pelos efeitos da mediação de outrem, por exemplo, dos que agem na escola, e se só para fins de uso restrito; por exemplo, militar, informação tem o sentido de conhecimento amplo, fundamentado; resultado de um trabalho cognitivo tendo por fonte vários dados, isso parece indicar que os campos semânticos do uso comum do termo informação restringem-se a informes adquiridos individualmente, por exemplo, pela leitura, ou fornecidos por outrem. Porém, o fato desse uso mostrar que informar torna existente ou real o conteúdo de algo é instigante.

Muitas críticas, especialmente as produzidas no meio acadêmico, têm sido feitas à escola e aos professores por não desenvolverem a análise, o espírito crítico, necessários à autonomia, imprescindível para o exercício da cidadania (SILVA, 1998, entre outros). Contudo, como demonstrado no senso comum, ainda se confunde ensinar com informar.

Sendo esse o campo de significados relacionado à informação vejamos o que é definido por Ferreira (1975) para o verbete conhecimento.

Entre as 13 proposições de uso ligadas a esse verbete por esse autor, recortamos três: “ato ou efeito de conhecer [...] Prática da vida; experiência. [...] A apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc.” (FERREIRA, 1975, p. 365).

Como registrado, os dois campos semânticos, nos quais o termo conhecimento se desloca, dão conta dos efeitos da implicação do indivíduo em suas experiências práticas cotidianas e nos informes ou dados fornecidos por outros. Cada um deles exige um sujeito ativo que se aproprie, pelo menos cognitivamente, quer da própria experiência quer das informações que lhe são fornecidas.

Charlot (2000 apud PULLIN, 2007) diferencia os termos informação e conhecimento. Indica que a informação é um dado exterior ao sujeito, que pode

ser armazenada, isto é, estocada, e como tal está sob primazia da objetividade. O conhecimento, por sua vez, é o resultado de uma experiência pessoal, e está sob a primazia da subjetividade. Posteriormente, em 2003, esse educador francês assinala a barreira que a escola produz entre os saberes da prática cotidiana e os que nela são trabalhados, os quais, apesar de oportunizarem aprendizagens distintas, não deveriam ser separados. Quando tal ocorre os jovens são impedidos de estabelecer uma relação positiva com o saber, porque fica comprometido o seu julgamento de valor e a condição de sentirem prazer pelo saber.

As considerações decorrentes dos campos semânticos nos quais podem ser inseridas as palavras mais frequentes aos instigadores verbais usados se justificam, pelas representações sociais acerca da leitura e suas organizações do núcleo central e periférico, de modo que as funções que eles atribuem a leitura são resultantes de suas representações sociais.

A representação social de leitura, identificada por parte do núcleo central, evidencia a leitura como processo de *acúmulo* de informações e de conteúdos escolares, sentidos que perdura nas instituições de ensino. As escolas, em sua maioria, oferecem aos seus alunos produtos, “já mutilados, defasados, desgastados” (MAZZOTTI, 1986 apud GERALDI, 2003, p.221), não os processos do conhecimento. Para essa educadora, “o ensino nas escolas para o povo, cada vez mais se torna reiterativo; não há lugar para pensar, criticar, elaborar, construir, criar, produzir. Não há tempo para isso”. Apesar de essas palavras terem sido enunciadas há mais de duas décadas, as marcas desses fazeres permanecem como decorrência de um fazer em que produtos é o que importa.

Contudo, as representações sociais de leitura como parte do núcleo periférico assinalam as habilidades escolares, pessoais; fuga e lazer. Tais elementos atuam na força das representações sociais desse grupo de participantes. Essas considerações são significativas, porque todas elas se perfazem em torno do núcleo central (acúmulo). Entretanto, as representações, pelos elementos de seus núcleos que são indissociáveis, implicam no modo como os professores leem, ensinam e prescrevem as leituras.

Convém destacar que as representações sociais direcionam o modo como os professores se apropriam desse saber; nesse sentido Silva (1998, p. 115) chama a atenção para um dos processos de construção do significado da realidade

quando destaca que uma pedagogia da leitura depende “fundamentalmente do projeto – político e teórico – que o fundamenta.”

Assim, o autor destaca que qualquer projeto que objetive acabar com as deficiências do sistema educacional brasileiro:

Tende a colocar em primeiro plano a sólida formação do leitor, esperando, no mínimo, torná-lo apto a compreender o(s) sentido(s) do(s) texto(s), no máximo que esse leitor se mostre crítico e/ou criativo perante os materiais lidos e o mundo a que esses se referem (SILVA, 1998, p. 115. grifo nosso).

Cabe realçar que, hoje, uma das metáforas utilizadas para caracterizar a realidade social é a da expressão sociedade da informação. Comum em discursos acadêmicos e nas justificativas de alguns projetos pedagógicos, seu uso tem levado educadores menos atentos a subordinarem a educação a essa nova orientação da sociedade, sem se aterem criticamente ao fato de que “a sociedade mítica da informação [não é] uma realidade em toda a sociedade e igualmente para todos” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 42).

Esse autor analisa e relaciona o conceito de sociedade da informação com a educação, destacando que “a educação tem entre suas responsabilidades a de ‘informar’ [... faz-se necessário entender que]. Educar é algo mais do que informar, é também preparar cidadãos, facilitar o desenvolvimento de sua personalidade, torná-los solidários” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 42).

De modo geral, pelos resultados apresentados, parecem prevalecer representações sociais de leitura que se concretizam como uma prática, exercida individualmente, mas que ao mesmo tempo dependem de habilidades intrínsecas dos sujeitos para isso. Esses modos de pensar denotam numa perspectiva da leitura reducionista que resulta de representações que a sociedade estabelece como práticas legitimadoras para a comunidade escolar.

Outra indicação sobre as representações reducionistas de leitura, leitor e ler circunscritas ao material colhido é a da prevalência de um único modo de leitura, assente no escrito, tendo por suporte o livro. Os resultados nos permitem registrar que as representações sociais dos professores estão envoltas em perspectivas que atribuem à leitura um caráter circunscrito ao material escrito ou

seja impresso. Silva (1998; 1999) e Saveli (2001), constataram os vários efeitos que esse enfoque que têm na prática de leitura dos professores.

Outras manifestações dessas representações são evidentes nos resultados como as apresentadas nas justificativas quanto à ligação da leitura e do ato de ler para fins acadêmicos utilitaristas.

Esses modos, decorrem da trajetória das práticas de leitura dos participantes, nomeadamente das que foram se sedimentando ao longo de sua formação profissional, já que todos os docentes são graduados. Os cursos de formação de professores estão contribuindo para que essas práticas e representações sejam instaladas. Trabalhos como os de Witter (1996); Andrade (2004); Pullin e Pullin, (2005); Pullin, (2006) demonstram o *déficit* dos modos de ler dos alunos e das práticas de prescrição de textos em cursos de formação de professores. Neles, muitas vezes prevalece o uso de materiais impressos, produzidos e tratados de modo acrítico. A formação precária na graduação, vinculada aos contornos dos modos como essas leituras são indicadas, produzidas e trabalhadas, repercute em suas ações futuras como profissionais.

Os autores citados ressaltam a importância do professor em suas relações mediadoras em sala de aula, proporcionar um espaço e meios para que o aluno aprenda a utilizar estratégias metacognitivas (GOMES; BORUCHOVITCH 2005), dado as dificuldades encontradas nesse âmbito, no que diz respeito à leitura dos textos acadêmicos, e vivenciadas pelos alunos no Ensino Superior.

A deficiência na utilização das estratégias de aprendizagem no contexto escolar como um recurso para autorregulação, ou seja, para a autonomia do aluno pode estar associada a vários fatores. Sendo alguns deles: o emprego da leitura circunscrita legitimada um único suporte, o ato de ler centralizado na decodificação (conceito adquirido da lingüística - emissor/mensagem/receptor), os quais constituem um leitor passivo sem que lhes sejam oferecidas condições de produção de sentidos (SILVA, 1999) de modo que torna o leitor aprisionado apenas aos signos lingüísticos disponíveis nos textos. Esse ponto de vista sugere a construção de crenças valores fundamentado em abordagens que consideram a leitura como um processo de aprendizagem mecânica.

As representações sociais de leitura assinalam outra complexidade: a dissonância entre as representações de leitura dos professores e a prevalência de outras práticas de leitura extraescolares dos alunos, pelos diversos modos e

suportes de leitura a que têm acesso, entre os quais produtos que fazem uso dos recursos da imagem e som, por exemplo.

Embora não tenhamos investido em verificar essa realidade dos alunos, é possível afirmar que a percepção de leitura que eles têm, por ser influenciada pelos efeitos da sociedade contemporânea, por alguns definida como da informação e por outros como do conhecimento (GIMENO SACRISTÁN, 2008), possibilita o acesso a uma variedade enorme de modos de ler e a suportes que transpõem os comuns de sala de aula. Leituras de produtos veiculados em ambientes virtuais, como os propiciados pelo uso da *internet*, com imagens e som, entre tantas outras, evidenciam a distância entre a leitura praticada na escola e a que os alunos frequentemente praticam fora dela. De algum modo, entre o que a escola ensina e o que a sociedade espera e incentiva (SOUZA; GAMBA 2002; SOARES 2002; SARDELICH 2006).

As novas tecnologias vêm corroborando inúmeras mudanças nos modos de ler, ultrapassando o universo gutenberguiano⁹ dos alunos, e a sociedade contemporânea exige novos perfis para os leitores, para que saibam identificar, selecionar e avaliar novas informações. Em outras palavras, a sociedade recusa o perfil de leitor que apenas saiba coletar informações a partir de produtos, e espera, porque assim o exige, que ele ultrapasse esses comportamentos e o faça por sua implicação cognitivo-afetiva diante que lê.

Em contrapartida, no contexto escolar, os professores insistem que os alunos se atenham ao livro didático, à leitura de materiais impressos, e em suas produções reproduzam o que leram. Em muitos casos, como visto em algumas pesquisas discutidas no referencial teórico, alunos são rotulados como portadores de “dificuldades de aprendizagem”, também sempre ouvimos reclamações de que os alunos não “gostam de ler”, “são preguiçosos”, pelo fato de não corresponderem às exigências da leitura legitimada pela escola.

Os resultados de uma prova realizada, este ano, pelo governo do Estado de São Paulo, para avaliar a competência dos professores temporários na qual a maioria deles tirou nota zero, em parte respondem à questão anterior. Por esses resultados percebemos que a escola tropeça em e por suas próprias práticas.

⁹ Esse termo é uma referência à leitura impressa nos livros, condição essa, iniciada a partir das invenções de João Gutenberg com a criação da imprensa. A sua contribuição foi a introdução de tipos (caracteres) individuais de metal e o desenvolvimento de tintas à base de óleo para melhor usá-los. Aperfeiçoou ainda uma prensa gráfica, inspirada nas prensas utilizadas para espremer as uvas no fabrico do vinho.

Não surtem efeito quaisquer discursos oficiais que legitimem quer a necessidade quer uma visão ampla acerca da leitura.

A maioria dos professores participantes do presente trabalho contava com mais de 20 anos de magistério. Eles vivenciaram um período histórico, a década de 1970, na qual prevalecia um único modo de leitura. Indubitavelmente, isso demonstra a força dessas representações sociais acerca de leitura e sua resistência a mudanças. Entretanto, as políticas que influenciaram a produção dos documentos oficiais, que hoje regulam o ensino no Brasil, preconizam outro modo de leitura ao salientarem modos de ensinar e as mudanças de estratégias educativas necessários, ancorados em outras funções da leitura. A dissonância entre o que os participantes aprenderam como alunos e o que devem fazer é enorme. Daí, possivelmente, suas dificuldades.

A proposição de princípios norteadores e reguladores para o ensino de modo geral e da leitura, entre os quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), documento de referência nacional para os anos finais do ensino da Educação Básica em todo o país, demonstra o esforço das políticas públicas à educação. Em sua leitura se constata como objetivo o de que seja garantido o acesso a conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Esse documento pressupõe a necessidade de possíveis adaptações às realidades locais e visa auxiliar o professor em sua prática cotidiana em sala de aula, servindo de apoio para o planejamento das aulas e o desenvolvimento do currículo da escola.

As DCNEM, por seu discurso, pretendem instituir referências para que os professores desloquem a questão do aprendizado da leitura no EM, da literatura para a área de leitura numa perspectiva integracionista. Entretanto, essa proposta não se efetiva, porque as diretrizes enfatizam práticas de leitura para a formação e o conhecimento, porém como demonstram os resultados obtidos no presente estudo, apesar dessas diretrizes terem sido oficializadas há quase uma década, os professores posicionam-se com outra visão sobre a leitura.

Um aspecto que nos chamou a atenção na leitura desse documento foi o de que dos 22 módulos que regulamentam o trabalho na escola, apenas dois são dedicados à área de linguagem, código e suas tecnologias. Como se poder perceber, até em documentos regulamentadores a leitura e suas práticas na escola ocupam pouco espaço. Nele a leitura é restrita a modos e aos seus suportes. Então,

lançamos a seguinte questão: Como é que os professores poderão ter uma visão ampla de leitura? Pois nem mesmo documentos como esse, elaborados por especialistas, assinalam devidamente sua importância.

Para finalizar, verificamos que os dados registrados pelos professores em suas respostas ao conjunto do Teste de Associação Livre de Palavras, coincidem de modo geral, com os obtidos em outras pesquisas (MAGALHÃES, 2005; BARRETO, 2006; LIMA; GUERRA; MACHADO, 2007; SARAIVA 2007), no sentido de que as representações sociais de leitura dos professores são decorrentes de um processo de construção relacionado a uma série de fenômenos que inclui a memória coletiva, as experiências, a formação acadêmica, a realidade social; ideológica e cultural vivenciada pelos indivíduos. Além disso, compreender o sentido conferido aos aspectos individuais ao desempenho de seu ofício que gera prazer, ou o de ler que como fuga para seus problemas.

Contudo a análise conjunta dos resultados dos dois instrumentos utilizados no presente trabalho indica que a leitura dos participantes está pautada numa série de princípios que foram construídos durante o processo de formação e no o exercício da profissão, ou seja, a fatores que incluem tanto a memória coletiva e a história do grupo Sá, (2002), como a integração das histórias individuais.

Com os desdobramentos da presente pesquisa, podemos confirmar o quanto as funções de leitura, mais valorizadas pelo grupo (Aprendizagem, Lazer, Utilizada e Estímulo), bem como aquelas que assinalam com pouco utilizadas (Preencher Tempo e Auto-Respeito), identificadas na Tabela 5, são o reflexo das representações sociais, bem como de sua organização no núcleo central e periférico. Essas por sua vez, são a razão do comportamento dos professores em face de sua motivação com relação à leitura cotidiana como na prescrição de leitura para seus alunos.

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Entendemos que o pressuposto adotado para a presente pesquisa está pautado numa visão ontológica e epistemológica que vê que o indivíduo se humaniza à medida que é acolhido, e aprende nas interações com o outro o que é partilhado e legitimado simbolicamente por seu grupo. Nesse processo de humanização, as interações são necessárias e fundamentais para que ele (re)construa sua realidade objetiva e subjetiva.

Concordamos com essa perspectiva defendemos que o sentido instrumental atribuído à leitura para a obtenção de informações, de aprendizagens e prazer, viabiliza, de algum modo a inserção social. Nesse sentido, assinalamos a importância do leitor ou dos indivíduos saberem não apenas decodificar, mas se relacionarem com os textos nos mais variados contextos com a utilização dos diversos modos e suportes disponíveis, e de não se (con)formarem apenas pela e com leitura legitimada.

A condição de identificar e entender como grupos de educadores, por exemplo, avaliam que a leitura, suas funções sociais, nomeadamente as representações sociais que partilham acerca da mesma, são por si importantes porque influenciam seus fazeres. Permitem deduzir como afetam a formação de outros leitores.

Conhecer quais são as representações sociais e como elas demonstraram estar organizadas em professores, como os participantes do presente trabalho, foi o nosso alvo principal. Por isso, enfrentamos a interpretação que incluiu as informações obtidas pela Escala das Funções da Leitura.

O trabalho, desde o início de sua proposição, consistiu-se uma tentativa de compreender o sentido da leitura para os professores participantes da pesquisa. Selecionamos instrumentos que nos fornecessem informações que se completassem entre si, a fim de que pudéssemos analisar e discutir algumas das questões implicadas nos processos e práticas da leitura.

Endossamos, ainda, que ao demonstrarmos as relações entre as representações sociais acerca da leitura, pela análise do núcleo central e periférico de cada um dos instigadores selecionados, especificamente pelas justificativas as palavras ordem de importância das duas a palavras evocadas. Estas nos forneceram

subsídios para olhar para a valoração atribuída às funções da leitura, qual uma bússola que direciona suas práticas individuais de leitura e as pedagógicas, embora não tenhamos estudado profundamente a questão da prática. Tanto os pressupostos teóricos, quanto os resultados, parecem fortalecer essa suposição (vide Figura 1 e Tabela e 13).

Durante a realização da pesquisa registramos algumas limitações, como as de não termos tido tempo hábil para investigar as práticas de leitura dos professores em sala de aula, verificar suas práticas cotidianas de leitura, por exemplo, o que leem e se, como e com quem compartilham suas leituras.

Em vista disso, sugerimos que em pesquisas posteriores sejam priorizados os mesmos campos representacionais e sejam analisados alguns dos pontos sugeridos. Assim poderão ser estendidos, com confirmação, os efeitos das representações sociais dos professores para a formação de novos leitores, visto serem “as representações que determinam o significado do comportamento e da interação, e não o inverso” (ABRIC, 1994 apud SÁ, 2002, p. 174).

A fecundidade gerada pela continuidade de pesquisas nesta área é promissora, porque, além desta fornecer um leque de possibilidade de estudos, poderia oferecer condições para a promoção de ações de formação inicial e continuada mais efetivas, desde que estas propiciem espaços para mudanças no núcleo central das representações. Tais ações poderiam começar nos cursos de graduação.

Como os estudos desenvolvidos acerca da presente temática e sob o referencial teórico adotado têm sido escassos, a relevância do presente está em contribuir de algum modo de algum modo, junto a seus leitores, para que reflitam sobre o modo como são construídas suas representações sociais de leitura e para que estejam(re)significando seus modos de ler no fazer cotidiano, a fim de não se submeterem a abordagens reducionistas de leitura, as quais prosperam em nossa sociedade capitalista. Pois esta, ao mesmo tempo em que requer pessoas capacitadas em todos os níveis escolares e acadêmicos no que concerne à utilização de diversos modos e suportes de leitura, reforça o consumo de livros e legitima a leitura impressa e a decodificação de códigos linguísticos.

Pesquisas direcionadas a essa temática podem contribuir para a quebra de paradigmas equivocados em relação ao processo de leitura e ainda, proporcionar espaço para a formação de leitores ativos que, além de considerarem

a leitura importante para o crescimento pessoal, se preocupem em interferir na sociedade de modo a modificá-la.

A realização desse estudo proporcionou-nos refletir sobre a nossa própria trajetória com a leitura e atrelá-la à nossa prática cotidiana no exercício da nossa profissão, e no que ela atende às demandas pessoais. Em muitos aspectos nos possibilitou condições para (re)elaborar algumas das nossas representações em torno de nossas experiências como leitores.

Tal postura nos leva a reforçar o que já havíamos há pouco: discutido, somos seres inacabados em constante processo de socialização, e, portanto capazes de (re)significar os nossos valores, bem como a nossa participação social em quaisquer contextos. Principalmente na comunidade a qual pertencemos.

Essa experiência imprimiu marcas, que servem de lentes para situar o chão que pisamos. O indivíduo se situa no mundo e o interpreta como bem assinala Boff (1997, p. 9), “a partir do chão que pisa”. A sua percepção de mundo, enfim, é atrelada ao modo como se apropria dos valores culturais e os ancora em suas experiências e necessidades cotidianas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org). *Representação social*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

ALB – Enquete. Disponível em: <http://www.alb.com.br/pag_cenario.asp> Acesso em 10/06/08.

ALB – Enquete: *Tendências & Cenário*: textos mais frequentes nos dia atuais. Disponível em <http://www.alb.com.br/enquete/enquete01_janmaio2007.asp> Acesso em 24.09.08.

ALB – Enquete: *Tendências & Cenário*: dificuldade para leitura de texto impresso. Disponível em <http://www.alb.com.br/enquete/enquete04_dez2007fev2008.asp> Acesso em 24.09.08.

ALB – Enquete: *Tendências & Cenário*: aspecto mais negativo da leitura escolar. Disponível em <http://www.alb.com.br/enquete/enquete01_mar2007mai2008.asp> Acesso em 24.09.08.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005, *Anais da 28ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2005.

ALMEIDA, A. L. de C. *A leitura nos discursos e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição da identidade de professores*. 2005. [205 p.] Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Estadual de Campinas.

ALMEIDA, A. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teóricas metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). *Diálogos com a teoria da representação social*. Pernambuco: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 117-163.

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

AMORIN, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº. 116, p. 7-19, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

ANDRADE, L. T. Práticas universitárias de leitura e escrita de futuros professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2004, *Anais da 27ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2004.

ARENA, D. B. Espaços vazios, marcas e transgressões de margem: indicadores textuais de aproximação e distanciamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006, *Anais da 29ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006.

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

ARRUDA A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº. 117, p. 127-147, nov/2002.

BARDIN, L. Análise dos resultados num teste de associação de palavras: estereótipos e conotações. In: _____. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004. p. 47-59.

_____. A Categorização. In: _____. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004. p. 111 -125.

BARRETO, D. A. B. *Representação social do professor da educação de jovens e adultos sobre a leitura e escrita*. 2006. [237 p.] Tese. (Doutorado em Educação). Universidade da Bahia.

BARTALO, Linete. *Leitura, hábitos de estudo e desempenho acadêmico de estudantes de Biblioteconomia*. 1997. [185 p.] Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 1997.

BATISTA, A. A. G. Os (as) professores (as) são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas SP: Mercado de Letras; ALB, 1998. p. 23-60.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BELINANTE C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, nº. 2, p. 261-277, 2006.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

BENEVIDES A. S. Leitura e construção de identidades na formação docente. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, nº. 1, p. 11-35, 2002.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERNARDINO JÚNIOR, J. A.; et al. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, nº. 3, p.423-450, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

BERNARDES, A. S. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº. 22, p.77-88, abr. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOGDAN, R. C; BIKLEN S. K. Análise após coleta de dados. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto editora, 1994. p. 220-241.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, nº. 81, p.91-113, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

BOURDIEU P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática social – debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 221-226.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: CORACCINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 77-91.

_____. Leitura e participação. In: _____. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2003. p. 99-114.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SUITER, I. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.9, nº. 3, p.449-458, dez 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, nº. 1, p.7-24, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. Rota Perilexical na leitura em voz alta: tempo de reação, duração e segmentação na pronúncia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.14, nº. 2, p.409-427, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

CAPOVILLA, et al. Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estudos de Psicologia*. Natal, v.10, nº.1, p.15-23, abr 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

CARVALHO, J. S. F. Acolher no mundo: educação como iniciação nas heranças simbólicas comuns e públicas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. p. 53-60.

CÔCO, V. Escrita de professores em formação inicial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006, *Anais da 29ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006.

_____. O letramento no contexto da pós-modernidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2004, *Anais da 27ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2004.

CORDEIRO, D. de R. Variação lingüística: considerações acerca das práticas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006, *Anais da 29ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006

COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: *SIMPÓSIO SUJEITOS E SUBJETIVIDADE NA CONTEMPORANIEDADE*, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neccso/frame10.html>>

COUTINHO, M. de L. Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005, *Anais da 28ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2005.

CUNHA, A. M. da. Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005, *Anais da 28ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2005.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Saber + prazer + tensão= escola.[6 jan. 2003] *Revista EducaRede*. Entrevista concedida a Paloma Varón. Disponível em: < CHARTIER, R. O mundo das representações. *Estudos Avançados*, v.11, nº. 5, p. 173-191, 1991.

_____. Os sujeitos e relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. (Orgs). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Edunesp, 2003. p. 23-33.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversas com Jean Lebrun*. 2ª Reimpressão. São Paulo: Edunesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. O mundo das representações. *Estudos Avançados*, v.11, nº. 5, p. 173-191, 1991.

_____. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DEMO, P. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006

DIETZSCH M. J. M. Professoras dialogam com o texto literário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, nº. 122, p. 359-389, maio/ago 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-193.

DOTTA, L. T. As licenciaturas enquanto espaço de construção de representações sociais. In: VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). Globalização e (des)igualdades curriculares. CIEd 2006. *Actas ...*

ECO, U. O leitor-modelo. In: _____. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 35-49.

ESPÍNDOLA, A. L. Carregando água na peneira: escrita na vida, escrita na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005, *Anais da 28ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2005.

FERNANDES, M. P. Influência das práticas de leitura e de escrita no processo de escrita das professoras alfabetizadoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006, *Anais da 29ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 14ª. reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S. A, 1975.

FERREIRA, N. S. A. Leitura como objeto de investigação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14 13, nº. 21, p. 13-22, 2004.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, nº. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

_____. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 18, nº. 1, p. 51-62, jan./abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

_____. Leitor leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentido. *Psicologia: Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 18, nº. 3, p. 323-329, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

FRAISSE, E; POMPOUGNAC, J. C.; POLAIN, M. *Representações e imagens de leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. três artigos que se completam. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e terra, 1998.

_____. *A pedagogia do oprimido*. 38ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Sítes construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação*. *Cadernos CEDES*, v.25, nº. 65, p.87-101, abr /2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

GALVÃO, A. M. O. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização - o caso do cordel (1930-1950). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº. 81, p. 115-142, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

GARCIA, T. I. O giro lingüístico. In: IÑIGUEZ, L. (Org.). *Manual de análise de discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-49.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Marins Fontes, 2003.

GERKEN, C. H. de S . Educação e diversidade cultural: oralidade e letramento no contexto cultural dos xakriabá. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2007, *Anais da 30ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: PortoEd, 2008.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.21, nº. 3, p.319-326, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

GOULART, C.; KRAMER, S. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº. 21, 2002.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 1107-116.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. (Org.). *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social (Coletâneas da Anpepp)*, Rio de Janeiro, nº. 10, p. 9-35, 1996.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B.(Org). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p.17-22.

GUERIN, B. Behavior analysis and the social construction of knowledge. *American Psychologist*. v. 47, nº.11, p. 1423-1432, 1992.

GREANEY, V.; NEWMAN, S. B. The function of reading: a cross cultural perspective. *Reading Research Quaterly*, v.25, nº.3, p. 172-195. 1990.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº. 2, 1997.

IBGE: *Educação melhora, mas ainda apresenta desafios*. Síntese de Indicadores Sociais – 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=1> Acesso em 22.06.09.

INEP: Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>> Acesso em 22.06.09.

JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.23, nº. 3, p.271-278, set. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p 63-88.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

LEAL, T. F. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2003. *Anais da 26ª. Reunião da ANPEd*, Poços de Calda, 2003.

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

LOPES, T. M. J; RIBEIRO, M. S. P. Funções de Leitura entre graduandos em biblioteconomia. *Trans-in-formação*, Campinas, v.4, nº. 1; 2; 3, p. 45-54.1997.
LINUESA, M. C. *Leitura e cultura escrita*. Mangualde: pedagogo, 2007.

MACEDO, D. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, P.; MACEDO D. *Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 90-117.

MACEDO, M. do S. A. N. Letramento escolar no primeiro ciclo: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2007, *Anais da 30ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007.

MACHADO, L. B. A produção do conhecimento em representações sociais e educação: o caso do ano 2005. In: V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Brasília DF, 31 junho a 03 de agosto, 2007. *Anais...*

MAGALHÃES, L. M. *Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação*. 2005. [194 p.]. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas.

MAMEDE, I. PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS LEITURAS TEÓRICAS. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, *ANAIS DA 26ª. REUNIÃO DA ANPED*, CAXAMBU, 2003.

MARTINS, L. N. R.; COSENZA, M. Contextos de leitura em professores universitários. In: WIITER, G. P. (Org.) *Leitura e Psicologia*. Campinas: Alínea, 2004, p. 77-91.

MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, PUC/SP, nº. 14/15, p.17-37, 2002.

MENDONÇA, G. G. L.; et.al. Funções de leitura para graduandos e pós-graduandos. *Estudos em Psicologia*, Campinas, v. 14, nº. 1, p. 37-46, 1997.

MILLER, S. A reflexão sobre a língua e a superação das dificuldades de leitura e escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004. *Anais da 27ª. Reunião da ANPED*, Caxambu, 2004.

MOREIRA, L. de S. G. *Leitura: atitudes e práticas de futuras professoras*. 2007. [175 p.] Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 2007.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-65.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NEVES, D. A. B.; DIAS, E. W.; PINHEIRO, A. M. V. Uso de estratégias metacognitivas na leitura do indexador. *Ciência da Informação*, Brasília, v.35, nº. 3, p.141-152, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Edporto, 1995.

OLIVEIRA, D. C.; et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2005. p. 573-603.

OLIVEIRA, K. L.; et al. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, São Paulo, v. 7, nº. 1, p.19-25, 2003.

OLIVEIRA, M. H. A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de engenharia e fonoaudiologia da PUCCAMP. 1993. [100 p.] Dissertação (Mestrado em fonoaudiologia), PUC de Campinas.

OLIVEIRA, S. A. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006, *Anais da 29ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA E. T. da. (Org.). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1999. p. 58-77.

PAULA, F. A. Usos do tempo na sala de aula: a alfabetizadora de vanguarda considerada bem sucedida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2005, *Anais da 28ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2005.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa. Dom Quixote, 1993.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.10, nº. 3, p.407-412, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

PINHEIRO, A. M. V.; ROTHE-NEVES, R. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.14, nº. 2, p.399-408, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

Portal do MEC. Parâmetros curriculares Ensino Médio.. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 10.04.09

PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura de alunas universitárias. In: VI EDUCERE Congresso Nacional de Educação - PUCPR- PRAXIS, 2006, Curitiba. ANAIS do VI EDUCERE (CD-ROM). Curitiba : Champagnat,. v. 1. p. 980-992, 2006.

PULLIN, E. M. M. P. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos Universitários. *Ciências & Cognição*, v. 12, p.51-61, 2007. Disponível em <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 30.05.08.

_____. *Metacognição, práticas de leitura e estratégias de estudo: possíveis efeitos de um programa de intervenção junto a estudantes de um curso de formação professores*. Projeto de pesquisa registrado na UEL, sob número 04945, em 2007.

PULLIN, E. M. M. P.; ALMEIDA, C. J. C; LAWARD, D.; FERNANDES, F. P. R. Práticas de leitura e formação de professores. In: Seminário internacional de educação, 2001, Cianorte. *Anais...* Cianorte, 2001. CD-ROM. 6p.

Retratos da leitura no Brasil. Disponível em:
<www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes/documentos/Noticia1/Retratos_2008.pdf> Acesso em 17/02/09.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALLES, J. F. de ; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*. Natal, v.9, n.1, p.71-80, abr 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, nº. 1, p.31-38, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

SANTOS, A. A. A. et al. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.23, nº. 1, p.83-91, 2006. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

_____. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.15, nº. 3, p.549-560, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

SANTOS, M. de F. S.; ALMEIDA, L. M. de. (Orgs.) Diálogos com a Teoria das Representações Sociais. Editora Universitária da UFPE, 2005.

SARAIVA, A. C. L. C. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2007. *Anais da 30ª Reunião da ANPEd*, Caxambu, 2007.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar em Revista*, Curitiba, nº. 27, p.203-219, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

SARTI, F. B.; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, nº. 131, p. 455-479, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

SAVELI, E. L. *Leitura na escola: as representações e práticas de professoras*. 2001. [174 p.]. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

SIEGEL, S. *Estatística não paramétrica - para as ciências do comportamento* São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

SILVA, E.T. da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, R. ; SILVA, E. T. da. (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 111-115.

SILVA, E. T. da. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17 nº. 31, p. 11-19, 1999.

_____. Leitura crítica e suas fronteiras. In: _____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (ALB), 1998. p. 21-30.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Unidades de leitura*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. E.; BATISTA, A. Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo de docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. *Anais da 25ª. Reunião da ANPEd*, Caxambu, 2005.

SILVA, V. R. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. *História*, Assis, v.23, nº. 1-2, p.69-83, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

SIQUEIRA, C. L. O. Alteração de leitura e escrita - o diálogo entre a clínica fonoaudiológica e a escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. *Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2004.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. da. (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998. p. 18-29.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

_____. Letramento e cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, nº. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura *Educação & sociedade*, Campinas, v.13, nº. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24.04.08.

SOUZA, S. J.; GAMBA JR., N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.º. 21, p.104-114, 2002.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24.04.08.

SOUZA, T. B. OSÓRIO, A. M. do N. A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2003, *Anais da 26ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2003.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n.º. 50, p. 26-40, 2000.

SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.9, n.º. 3, p. 300-308, 1993.

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

TEVES, N.; RANGEL, M. (Org.). *Representação social em educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

TFOUNI, L. V. ASSOLINI, F. E. Gestos de interpretação e de autoria em produções lingüísticas orais e escritas: desafios e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2006, *Anais da 29ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2006.

TRAVERSO-YÉPES, M. Os discursos e a dimensão simbólica: uma forma de abordagem à Psicologia Social. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.4, n.º. 1, p. 39-59, 1999.

VALSINER, J. A construção subjetiva da intersubjetividade. *Interfaces*, Salvador, v.1, n.º. 1, p.1-7, 1997.

VERGÉS, P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2005. p. 471-539.

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

VIEIRA, L. C. GUARNIERI, M. R. As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2007, *Anais da 30ª*. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2007.

VOTRE, S. J. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D (Orgs.). *Linguagem, identidade e memória social*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 89-105.

WITTER, G. P. Avaliação da produção sobre leitura na universidade (1989/1994). *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 1 n. 1, p. 31-38, 1996.

_____. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 7, nº. 1, p. 5-30, 1990.

_____. *Psicologia, leitura e universidade*. Campinas: Alínea. 1997.

ZANOTELLO, M.; ALMEIDA, M. J. P. M. Produção de sentidos e possibilidades de mediação na física do ensino médio: leitura de um livro sobre Isaac Newton. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v.29, nº. 3, p.437-446, 2007.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24.04.08

ZAPPONE, M. H. Y. *Práticas de leitura na escola*. 2001. [257 p.]. Tese. (Doutorado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Informações para Identificação dos Participantes da Pesquisa

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Data __/__/2008. Idade: _____ anos
 Estado civil: solteiro(a); casado(a); separado(a); viúvo(a); outro.

Formação acadêmica

2º Grau (Ensino Graduação em... (Informe o Curso) _____ Concluída em: _____ (ano).

Médio) Qual? _____ Escola pública particular

Especialização em... (Informe o curso) _____ Concluída em: _____
 (ano)

Mestrado em... (Informe o curso) _____ Concluída em _____ (ano)

Outros (Informe quais e ano de conclusão) _____

Sempre estudou em Escola pública ou particular? Informe em qual rede foi durante mais tempo
 aluno (a): pública ou particular

Experiência profissional como Professor(a)

Início da carreira: _____ (ano) Rede de ensino: pública; particular (caso tenha sido nas duas assinale
 ambos os campos para a resposta).

Em qual nível de ensino? _____ Série(s): _____

Responsável pelo(s) conteúdos da(s) disciplina(s): _____

Em que ano começou a ensinar no Ensino Médio? _____

Disciplina(s): _____

E no Magistério? _____

Disciplina(s): _____

Desde quando trabalha nesta instituição? _____

Seu maior tempo de experiência é na rede de ensino pública; particular.

Em qual série(s)? _____ do Ensino Fundamental; Médio.

Responsável pela condução da(s) disciplina(s): _____

*Grata por sua cooperação
 Maria de Carvalho Gomes*

Telefone para contato

APÊNDICE B – Teste de Associação Livre de Palavras

Nome: _____ Data __/__/2008

1 - Escreva rapidamente, as palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase:

Leitura é...

() _____ () _____

() _____ () _____

2 – Use os espaços () para hierarquizá-las por importância (utilize 1 para a mais importante)

3 – Justifique brevemente a escolha das duas palavras que avaliou como mais importantes.

Nome: _____ Data __/__/2008

1 - Escreva rapidamente, as palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase:

Leitor é...

() _____ () _____

() _____ () _____

2 – Use os espaços () para hierarquizá-las por importância (utilize 1 para a mais importante)

3 – Justifique brevemente a escolha das duas palavras que avaliou como mais importantes.

Nome: _____ Data __/__/2008

1 - Escreva rapidamente, as palavras (somente palavras) que completam a frase, para você:

Ler é...

() _____ () _____

() _____ () _____

2 – Use os espaços () para hierarquizá-las por importância (utilize 1 para a mais importante)

3 – Justifique brevemente a escolha das duas palavras que avaliou como mais importantes.

APÊNDICE C – Escala para Identificação das Funções de Leitura dos Participantes da Pesquisa

ESCALA DE FUNÇÕES DA LEITURA De V. Greaney e S. B. Newman (1990) Tradução e Adaptação de Geraldina Porto Witter

Nome: _____ Data de Nascimento: / / Sexo: Masc. (); Fem.()
Formação acadêmica: _____ área de atuação _____

Assinale para cada uma das afirmativas que se seguem, a avaliação correspondente ao seu caso, indicando se elas estão de acordo com você "muito", "pouco", "mais ou menos" ou "nada".

| AFIRMATIVA | MUITO | MAIS OU MENOS | POUCO | NADA |
|--|-------|---------------------|-------|------|
| 1. Leio porque é excitante. | | | | |
| 2. Leio porque me faz sentir como se estivesse indo para outro mundo e tendo uma aventura. | | | | |
| 3. Leio porque me ajuda na escola e no trabalho. | | | | |
| 4. Leio porque acho fácil. | | | | |
| 5. Leio porque é interessante. | | | | |
| 6. Leio para saber mais sobre minha religião. | | | | |
| 7. Leio porque me ajuda com os assuntos que irei estudar mais tarde. | | | | |
| 8. Leio para tirar coisas (preocupações) de minha cabeça. | | | | |
| 9. Leio porque me faz compreender mais. | | | | |
| 10. Leio porque sinto prazer na leitura. | | | | |
| 11. Leio para acabar com a solidão. | | | | |
| 12. Leio para por pensamentos em minha cabeça | | | | |
| 13. Leio porque os livros trazem boas histórias. | | | | |
| 14. Leio porque me ajudará a Ter um bom trabalho. | | | | |
| 15. Leio porque meus pais (ou superiores) pensam que é importante. | | | | |
| 16. Leio porque me ajuda a esquecer meus aborrecimentos. | | | | |
| 17. Leio para saber como outras pessoas vivem em outros países. | | | | |
| 18. Leio para progredir nos meus estudos (ou carreira) | | | | |
| 19. Leio porque é divertido pensar que sou um(a) personagem da história. | | | | |
| 20. Leio para aprender a respeito de outras pessoas. | | | | |
| 21. Leio porque me ajuda a dormir facilmente. | | | | |
| 22. Leio para passar nos exames (na seleção). | | | | |
| 23. Leio quando sinto solidão. | | | | |
| 24. Leio porque ajuda aprender algo novo. | | | | |
| 25. Leio porque me faz feliz. | | | | |
| 26. Leio porque me faz pensar um mundo melhor. | | | | |
| 27. Leio quando não há nada de excitante na TV. | | | | |
| 28. Leio quando não sou forçado a fazê-lo. | | | | |
| 29. Leio porque o livro é um amigo quando estou só. | | | | |
| 30. Leio porque assim posso imaginar outra época da história. | | | | |
| 31. Leio porque me ajuda saber o que é o certo e o que é errado. | | | | |
| 32. Leio porque as pessoas me recompensam por ser um bom leitor. | | | | |
| 33. Leio porque os livros me mostram o meio correto de viver. | | | | |
| 34. Leio porque para me tornar uma pessoa importante. | | | | |
| 35. Leio porque me ajuda a aprender mais palavras. | | | | |
| 36. Leio porque me ajuda a viver melhor. | | | | |
| 37. Leio por ser agradável quando estou só. | | | | |
| 38. Leio porque será bom para meu país se eu souber mais. | | | | |
| 39. Leio para matar o tempo. | | | | |
| 40. Leio porque é agradável pensar sobre as coisas que li. | | | | |
| 41. Leio porque me ajuda a melhorar a escrita. | | | | |
| 42. Leio porque é uma coisa que posso fazer tão rápido ou tão lentamente quanto eu goste. | | | | |
| 43. Leio porque me ajuda a relaxar. | | | | |
| 44. Leio porque faz o tempo passar. | | | | |
| 45. Leio porque meu professor (supervisor/orientador) acha que é importante. | | | | |
| 46. Leio porque o governo de meu país espera que eu seja um(a) leitor(a) competente. | | | | |
| 47. Leio para fazer melhor o meu trabalho. | | | | |
| 48. Leio porque não tenho mais nada para fazer. | | | | |
| 49. Leio para saber ajudar meu país. | | | | |
| 50. Leio para merecer o respeito dos outros. | | | | |

Referência:

GREANEY, V. e NEWMAN, S. B. *The functions of reading: a cross-cultural perspective.* *Reading Research Quarterly*, 1990, 25 (3): 171-195.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, sob minha condução, que tem como metas caracterizar como Professores do Ensino Médio entendem leitura, bem como subsidiar a minha Dissertação a ser defendida junto ao Mestrado em Educação da UEL.

Você foi selecionado por ser Professor de uma escola pública, porém 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 o pesquisador ou com o IFEEL.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a dois questionários e a uma entrevista.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo sobre sua participação: os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

*Maria de Carvalho Gomes
Telefone para contato:*

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Londrina, / / 2008

Assinatura

Nome