

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LEITURA E ESCRITA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES, ESTUDANTES, PEDAGOGAS E DIRETORAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LEITURA E ESCRITA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES, ESTUDANTES, PEDAGOGAS E DIRETORAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada por Lucilia Vernaschi de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi

**MARINGÁ
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48l

Oliveira, Lucilia Vernaschi de

Leitura e escrita : representações sociais de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica / Lucilia Vernaschi de Oliveira. -- Maringá, PR, 2019.
291 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação - Teoria das Representações Sociais - Ensino. 2. Multidisciplinaridade. 3. Interdisciplinaridade. 4. Leitura e Escrita. 5. Professores - Formação. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370

LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA

**LEITURA E ESCRITA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES,
ESTUDANTES, PEDAGOGAS E DIRETORAS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Annie Rose Santos – UEM

Prof^a. Dr^a. Luzia Marta Bellini – UEM

Prof^a. Dr^a. Aliandra Cristina Mesomo Lira – Unicentro

Prof^a. Dr^a. Fabiane Freire França – Unespar

Data de Aprovação: 16 de agosto de 2019.

Dedico este trabalho aos meus amados filhos Lucas e Bethânia, e à minha adorável neta, Júlia, por renovarem em mim, todos os dias, a alegria e o desejo de viver mais e melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o justo por excelência, que tem me abençoado sem medidas; a Ele minha gratidão infinita por todo aprendizado e conquistas.

À minha orientadora Solange Franci Raimundo Yaegashi, por sua natureza extraordinariamente equilibrada ao lidar com seres humanos: sabe ouvir, inferir, ensinar, mediar, orientar, dividir e multiplicar conhecimentos. Agradeço por todos os ensinamentos comigo compartilhados e por todo o compromisso que tem com o desenvolvimento da educação brasileira. Obrigada por caminhar ao meu lado e me orientar nessa empreitada, para alcançar a luz que o conhecimento nos proporciona.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, representado pelo Secretário Hugo Alex da Silva, por sua genuína responsabilidade e disponibilidade em me atender sempre que precisei. Agradeço também a todos os professores do Programa que de alguma forma contribuíram com minha formação nessa trajetória de estudos.

À Banca Examinadora, pelas necessárias e valiosas contribuições que deram forma e originalidade à presente pesquisa: Prof^a. Dr^a. Annie Rose Santos, Prof^a. Dr^a. Luzia Marta Bellini, Prof^a. Dr^a. Aliandra Cristina Mesomo Lira e Prof.^a Dr^a. Fabiane Freire França.

A Valdemar e Francisca, agradeço simplesmente por serem os meus pais e pelo amor recíproco que há entre nós desde sempre.

Aos meus familiares e amigos, pela presença de luz em minha vida, sempre acreditando e torcendo para a concretização deste trabalho.

Ao Luís Amilton Oliveira da Costa, pela amizade sincera e por me presentear com inúmeros livros relacionados ao meu objeto de estudo.

Aos professores, pedagogas, diretoras e estudantes participantes da pesquisa de campo, por partilharem as suas experiências, dúvidas e habilidades com as atividades de leitura e escrita,

o meu muito obrigada por todo acolhimento e disponibilidade em me ouvir e em ouvi-los no espaço e tempo das duas instituições de ensino pesquisadas.

Por fim, meu muito obrigada! Aprender sempre é uma grande dádiva, faz bem ao espírito e nos ajuda a compreender melhor o mundo e as suas contradições!

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. Leitura e escrita: representações sociais de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2019.

RESUMO

A presente tese tem como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) instaurada na França por Serge Moscovici, em 1961. A TRS se baseia em elementos psicossociais para analisar e compreender os fenômenos sociais. Sustentado por essa teoria, o objetivo geral foi investigar as Representações Sociais (RS) de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica sobre o trabalho multi e interdisciplinar em língua materna e sua relação com o desenvolvimento do estudante. Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), e as suas principais etapas foram: 1º) Pesquisa bibliográfica ancorada nos estudos de autores da TRS, bem como nos teóricos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e da Teoria da Enunciação de Bakhtin, pois ambas fornecem sustentação ao estudo da linguagem humana e da Linguística do Ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de entendermos as práticas pedagógicas dos professores e o desempenho dos estudantes em língua materna. Ainda analisamos teses e dissertações que tratam de aspectos da língua materna ancoradas na TRS para termos uma visão de como as pesquisas nessa área foram desenvolvidas no período de 2012 a 2016; 2º) Pesquisa de campo, realizada em duas escolas públicas que ofertam a educação básica situadas em uma cidade do norte do Estado do Paraná, uma localizada na região central, a qual denominamos EC1, e a outra localizada na periferia, que nomeamos EP1, totalizando os pesquisados, respectivamente, 16 (dezesesseis) professores, 2 (duas) pedagogas e 2 (duas) diretoras. Cada profissional participou de uma entrevista semiestruturada, de acordo com as funções que desempenham na escola. Participaram também da pesquisa empírica 37 (trinta e sete) estudantes de duas turmas do nono ano do ensino fundamental, os quais responderam a um questionário com dezoito questões, nove de leitura e nove de escrita. Para o tratamento dos dados das entrevistas dos três grupos de profissionais, elaboramos para cada um deles oito categorias de análise segundo a proposta de Bardin (2016). Os questionários foram tabulados por meio de gráficos e apresentados em forma de figuras, comparando os dados da EC1 e EP1. Como resultado, observamos que as RS dos estudantes revelam, em sua maioria, que há desinteresse e desmotivação em relação às experiências de leitura e de escrita, aspecto constatado nas representações de seus professores, tanto ao se reportarem aos seus alunos quanto, em alguns casos, em sua autoavaliação sobre leitura e escrita. Quanto às pedagogas e diretoras, suas RS se resumem, basicamente, à função de conter situações de indisciplina e de violência escolar. Chegamos à conclusão que a maioria dos participantes desta pesquisa considera que o trabalho pedagógico realizado nas disciplinas curriculares que envolvem leitura e escrita ocorre de maneira assistemática e desarticulada; conseqüentemente, a formação de leitores e de produtores de texto não acontece satisfatoriamente. Por esse motivo, é de suma importância repensar a formação inicial e continuada de professores, uma vez que a qualidade do trabalho interdisciplinar em leitura e escrita está diretamente ligada ao domínio e à mediação que os docentes e equipe pedagógica têm dessas habilidades linguísticas no desenvolvimento integral do estudante. Esperamos que a presente pesquisa contribua com as políticas públicas para a educação básica, na formação de professores e nas iniciativas e práticas pedagógicas para o desenvolvimento do estudante.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; Leitura e Escrita; Professores e Alunos; Diretoras e Pedagogas; Ensino Multi e Interdisciplinar; Formação de professores.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. Reading and writing: social representations of teachers, students, pedagogues and principals of basic education. 291 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Thesis Supervisor: Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2019.

ABSTRACT

This thesis has as theoretical methodological reference the Theory of Social Representations (TSR) established in France by Serge Moscovici, in 1961. The TSR is based on psychosocial elements to analyze and understand the social phenomena. Based on this theory, the general objective was to investigate the Social Representations (SR) of teachers, students, pedagogues and principals of basic education on multi and interdisciplinary work in the mother tongue and its relationship with student development. This research is linked to the Group of Studies and Research in School, Family and Society (GSRFS), and its main stages were: 1º) Bibliographical research anchored in the studies of authors of the TSR, as well as in the theorists of the Historical-Cultural Theory of Vigotski and Bakhtin's Theory of Enunciation, both of which provide support for the study of human language and Portuguese Language Teaching Linguistics, in order to understand the pedagogical practices of teachers and the performance of students in their mother tongue. We also analyze theses and dissertations that deal with aspects of the mother tongue that are anchored in the TSR to have a view of how research in this area was developed in the period from 2012 to 2016; 2) Field research, carried out in two public schools that offer basic education located in a city in the northern of the State of Paraná, one located in the central region, which we call EC1, and the other located in the periphery, which we named EP1, totaling 16 (sixteen) teachers, two (2) pedagogues and two (2) principals, respectively. Each professional participated to a semi-structured interview, according to the roles they play in school. 37 (thirty-seven) students from two classes of the ninth grade of elementary school participated in the empirical research, who answered a questionnaire with eighteen questions, nine of reading and nine of writing. For the treatment of interview data of the three groups of professionals, we elaborated for each one of them eight categories of analysis according to the proposal of Bardin (2016). The questionnaires were tabulated by means of graphs and presented as figures, comparing data from EC1 and EP1. As a result, we observed that the SR of the students reveal, for the most part, that there is disinterest and lack of motivation in relation to the reading and writing experiences, a fact verified in the representations of their teachers, both when reporting to their students and in some cases, in his self-assessment about reading and writing. As for pedagogues and principals, their SR basically consists of the function of containing situations of indiscipline and school violence. We conclude that most of the participants of this research consider that the pedagogical work carried out in curricular subjects involving reading and writing occurs in an unsystematic and disjointed way; consequently, the formation of readers and text producers does not happen satisfactorily. For this reason, it is very important to rethink the initial and continuous formation of teachers, since the quality of the interdisciplinary work in reading and writing is directly related to the domain and mediation that the teachers and pedagogical team have of these linguistic abilities in the integral development of the student. We hope that this research will contribute to the public policies for basic education, teacher training and pedagogical initiatives and practices for student development.

Keywords: Theory of Social Representations; Reading and writing; Teachers and Students; Directors and Pedagogues; Multi and Interdisciplinary Teaching; Teacher training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIÇÕES

| | | |
|------------|---|------------------------------------------------------------------------------------|
| ABRAPSO | – | Associação Brasileira de Psicologia Social |
| AC | – | Análise de Conteúdo |
| ALCESTE | – | <i>Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte</i> |
| AVEPSO | – | Associação Venezuelana de Psicologia Social |
| Capes | – | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBRS | – | Conferências Brasileiras sobre Representações Sociais |
| Celem | – | Centro de Língua Estrangeira Moderna |
| Celpe-Bras | – | Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros |
| Cemers | – | Centro Mexicano para o Estudo das Representações Sociais |
| CeMeRS | – | Centro Mediterrâneo para o Estudo das Representações Sociais |
| CIEREPS | – | Centro Internacional de Estudo em Representações e Práticas Sociais |
| Ciers-ed | – | Centro Internacional de Estudo em Representações Sociais, Subjetividade e Educação |
| CIRS | – | Conferências Internacionais sobre Representações Sociais |
| CNE | – | Conselho Nacional de Educação |
| COPEP | – | Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos |
| DCN | – | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia |
| DCE/PR | – | Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica |
| Dir-EC1 | – | Diretora da Escola Central 1 |
| Dir-EP1 | – | Diretora da Escola Periférica 1 |
| EC1 | – | Escola Central 1 |
| EJA | – | Educação de Jovens e Adultos |
| EP1 | – | Escola Periférica 1 |
| EVOC | – | <i>Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations</i> |
| FaE/UFMG | – | Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais |
| GEPEFS | – | Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade |
| Geirso | – | Grupo de Estudo sobre Interdisciplinaridade e Representações Sociais |
| IBGE | – | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Ideb | – | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | – | Instituição de Ensino Superior |

| | | |
|-----------|---|--------------------------------------------------------------|
| IFF | – | Instituto Federal Fluminense |
| INEP | – | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| JIRS | – | Jornada Internacional sobre Representações Sociais |
| LDB | – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LEI | – | Laboratórios Educativos de Informática |
| Libras | – | Língua Brasileira de Sinais |
| MG | – | Minas Gerais |
| NDP | – | Nível de Desenvolvimento Potencial |
| NDR | – | Nível de Desenvolvimento Real |
| NRE | – | Núcleo Regional de Educação |
| OCDE | – | Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico |
| PA | – | Pará |
| PBE-N | – | Português para estrangeiros da área de Negócios |
| PCN | – | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | – | Programa de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Ped-EC1 | – | Pedagoga da Escola Central 1 |
| Ped-EP1 | – | Pedagoga da Escola Periférica 1 |
| Pisa | – | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | – | Plano Nacional de Educação |
| PPP | – | Projeto Político Pedagógico |
| PR | – | Paraná |
| ProArt | – | Professor de Arte |
| ProCiê | – | Professor de Ciências |
| ProEduFís | – | Professor de Educação Física |
| ProGeo | – | Professor de Geografia |
| ProHis | – | Professor de História |
| Projovem | – | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| ProLinIng | – | Professor de Língua Inglesa |
| ProLinPor | – | Professor de Língua Portuguesa |
| ProMat | – | Professor de Matemática |
| PSS | – | Processo Seletivo Simplificado |
| PUC/SP | – | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RC | – | Representações Coletivas |

| | | |
|---------|---|-----------------------------------------------------------|
| RCO | – | Registro de Classe <i>On-line</i> |
| Renirs | – | Rede Nacional de Investigadores em Representações Sociais |
| RS | – | Representações Sociais |
| SAEB | – | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| Sebrae | – | Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas |
| SEED/PR | – | Secretaria de Estado da Educação do Paraná |
| SIMI | – | <i>Similitude</i> |
| SPSS | – | <i>Statistical Package for the Social Sciences</i> |
| SRM | – | Salas de Recursos Multifuncionais |
| TALP | – | Técnica de Associação Livre de Palavras |
| TCLE | – | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCLEM | – | Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores |
| TICs | – | Tecnologias da Informação e da Comunicação |
| TNC | – | Teoria do Núcleo Central |
| TPLE | – | Trabalho Pedagógico em Leitura e Escrita |
| TRS | – | Teoria das Representações Sociais |
| UEFS/BA | – | Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia |
| UEMA | – | Universidade Estadual do Maranhão |
| UFBA | – | Universidade Federal da Bahia |
| UFC | – | Universidade Federal do Ceará |
| UFRN | – | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UnB | – | Universidade de Brasília |
| ZDP | – | Zona de Desenvolvimento Proximal |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 | – As esferas de pertença das representações sociais..... | 76 |
| Figura 2 | – Os elementos comuns do conhecimento das pessoas formam o núcleo central da representação..... | 91 |
| Figura 3 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre o gosto dos estudantes pela leitura..... | 127 |
| Figura 4 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a preferência dos estudantes quanto aos instrumentos de leitura..... | 129 |
| Figura 5 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a representação de leitura extraescolar dos colegas de turma..... | 131 |
| Figura 6 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre os motivos dos estudantes não gostarem de ler..... | 132 |
| Figura 7 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a quantidade de livros que os estudantes leram nos últimos dois anos..... | 134 |
| Figura 8 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a preferência de leitura dos estudantes por tipos de livros..... | 136 |
| Figura 9 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a incidência do trabalho de leitura e interpretação realizado nas oito disciplinas que compõem o currículo dos nonos anos..... | 137 |
| Figura 10 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a prevalência das diferentes estratégias de leitura e compreensão do material lido..... | 139 |
| Figura 11 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a prevalência de atividades de leitura realizadas nas diferentes disciplinas escolares..... | 143 |
| Figura 12 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre o gosto dos estudantes pela escrita..... | 145 |
| Figura 13 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a percepção dos estudantes a respeito de sua produção escrita..... | 146 |
| Figura 14 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre o trabalho pedagógico em língua materna..... | 148 |
| Figura 15 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre facilidade ou dificuldade da atividade de escrita..... | 149 |
| Figura 16 | – Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre as atitudes dos estudantes ao apresentarem dificuldades de escrita..... | 150 |

| | | | |
|-----------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 17 | – | Frequência com que os professores da EC1 e EP1 trabalham a leitura e a escrita nas diferentes disciplinas escolares..... | 152 |
| Figura 18 | – | Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre as principais dúvidas dos estudantes ao apresentarem dificuldades de escrita..... | 154 |
| Figura 19 | – | Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre as principais atividades de escrita trabalhadas pelos professores das turmas pesquisadas..... | 156 |
| Figura 20 | – | Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a avaliação do trabalho pedagógico pelos estudantes..... | 158 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 | – Distribuição percentual do rendimento dos estudantes do 9º ano da EC1 na Prova Brasil (2015) – Língua Portuguesa..... | 42 |
| Gráfico 2 | – Distribuição percentual do rendimento dos estudantes do 9º ano da EC1 na Prova Brasil (2015) – Matemática..... | 44 |
| Gráfico 3 | – Distribuição percentual do rendimento dos estudantes do 9º ano da EP1 na Prova Brasil (2015) – Língua Portuguesa..... | 48 |
| Gráfico 4 | – Distribuição percentual do rendimento dos estudantes do 9º ano da EP1 na Prova Brasil (2015) – Matemática..... | 49 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 | – Perfil de formação e atuação profissional dos dezesseis docentes da EC1 e da EP1 que participaram da entrevista semiestruturada..... | 34 |
| Quadro 2 | – Perfil de formação e atuação profissional das pedagogas que participaram da entrevista semiestruturada, das EC1 e EP1..... | 38 |
| Quadro 3 | – Perfil de formação e atuação profissional das gestoras das EC1 e EP1, que participaram da entrevista semiestruturada..... | 39 |
| Quadro 4 | Principais dicotomias conceituais entre RC e RS..... | 66 |
| Quadro 5 | – Excertos de conceitos de RS, segundo Moscovici, em três de suas principais obras..... | 72 |
| Quadro 6 | – Dinâmica representacional das RS a partir da matriz conceitual da TRS – Moscovici (1961) | 85 |
| Quadro 7 | – Seis perspectivas de estudo das RS, segundo Jodelet (1984) | 89 |
| Quadro 8 | – Características do núcleo central e do sistema periférico de uma representação..... | 92 |
| Quadro 9 | – Instituições mundiais que se dedicam ao estudo e divulgação da TRS..... | 94 |
| Quadro 10 | – Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais – JIRS..... | 98 |
| Quadro 11 | – Distribuição das pesquisas sobre RS em língua materna defendidas no período de 2012 a 2016 | 107 |
| Quadro 12 | – Frequência percentual do trabalho pedagógico com leitura nas diferentes disciplinas das EC1 e EP1..... | 138 |
| Quadro 13 | – Percentuais de incidência das atividades pedagógicas de leitura e compreensão nas diferentes disciplinas das EC1 e EP1, de acordo com a figura 10..... | 140 |
| Quadro 14 | – Frequência de trabalho pedagógico com escrita nas diferentes disciplinas das EC1 e EP1..... | 153 |
| Quadro 15 | – Percentuais de incidência das atividades pedagógicas de escrita e compreensão nas diferentes disciplinas das EC1 e EP1..... | 157 |
| Quadro 16 | – Síntese de duas teses sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2012) – Apêndice H | 271 |
| Quadro 17 | – Síntese de seis dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2012) – Apêndice I | 272 |

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 18 | – Síntese de quatro teses sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2013) – Apêndice J..... | 275 |
| Quadro 19 | – Síntese de oito dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2013) – Apêndice K..... | 277 |
| Quadro 20 | – Síntese de uma tese sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2014) – Apêndice L | 281 |
| Quadro 21 | – Síntese de cinco dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2014) – Apêndice M | 282 |
| Quadro 22 | – Síntese de uma tese sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2015) – Apêndice N..... | 285 |
| Quadro 23 | – Síntese de três dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2015) – Apêndice O..... | 286 |
| Quadro 24 | – Síntese de uma tese sobre TRS e língua materna presentes na Capes 2016) – Apêndice P..... | 288 |
| Quadro 25 | – Síntese de cinco dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2016) – Apêndice Q..... | 289 |

LISTA DE TABELAS

| | | | |
|----------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 | – | Distribuição percentual em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da EC1 e paralelo entre escolas do Município, do Estado do Paraná e do Brasil (2015) | 45 |
| Tabela 2 | – | Metas e resultados do Ideb da EC1 a partir de 2007..... | 46 |
| Tabela 3 | – | Distribuição percentual em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da EP1 e paralelo entre escolas do Município, do Estado do Paraná e do Brasil (2015) | 50 |
| Tabela 4 | – | Metas e resultados do Ideb da EP1 a partir de 2007..... | 52 |

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| 2. A PESQUISA..... | 28 |
| 2.1 Objeto de estudo e problema da pesquisa..... | 28 |
| 2.2 Características da pesquisa..... | 29 |
| 2.3 Procedimentos para a realização da pesquisa..... | 32 |
| 2.4 Os sujeitos da pesquisa..... | 33 |
| 2.5 Campo da pesquisa..... | 40 |
| 2.5.1 Escola Central 1 (EC1) | 41 |
| 2.5.2 Escola Periférica 1 (EP1) | 46 |
| 2.6 Instrumentos para coleta de dados..... | 52 |
| 2.7 Procedimentos para análise de dados..... | 58 |
| 3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO- APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA..... | 60 |
| 3.1 Processo sócio-histórico de constituição da Teoria das Representações Sociais..... | 61 |
| 3.2 Conceito de Representações Sociais segundo Moscovici e moscovicianos..... | 68 |
| 3.3 Processos sociocognitivos de formação e de abrangência das Representações Sociais moscovicianas..... | 78 |
| 3.3.1 Ancoragem e Objetivação..... | 79 |
| 3.3.2 Universos Consensuais e Reificados..... | 82 |
| 3.4 Principais Correntes Teóricas que discutem as Representações Sociais..... | 85 |
| 3.4.1 Núcleo Central e Sistema Periférico..... | 89 |
| 3.5 A repercussão da Teoria das Representações Sociais no Brasil e em outros países..... | 94 |
| 3.6 Representações Sociais em língua materna: o que dizem as teses e dissertações de 2012 a 2016 na Capes?..... | 104 |
| 3.7 Concepções de linguagem: algumas considerações de Vigotski e Bakhtin..... | 118 |
| 4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE NONOS ANOS, DE SEUS PROFESSORES, PEDAGOGAS E GESTORAS SOBRE LEITURA E ESCRITA..... | 125 |
| 4.1 Representações discentes sobre atividades pedagógicas de leitura e escrita | 126 |
| 4.1.1 Análise e discussões sobre leitura dos estudantes da EC1 e da EP1..... | 127 |
| 4.1.2 Análise e discussões sobre escrita dos estudantes da EC1 e da EP1..... | 145 |
| 4.2 Representações docentes sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita | 159 |
| 4.2.1 Representações do desempenho geral dos discentes em língua materna..... | 160 |
| 4.2.2 Principais dúvidas/dificuldades pontuais dos estudantes em leitura e escrita..... | 165 |

| | | |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2.3 | Práticas pedagógicas envolvendo leitura e escrita | 167 |
| 4.2.4 | Relação afetiva e efetiva do docente com a língua materna | 173 |
| 4.2.5 | Formação continuada na educação básica e sua relação com a prática docente | 179 |
| 4.2.6 | Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa | 183 |
| 4.2.7 | Percepção da profissão docente | 188 |
| 4.2.8 | Representação docente dos estudantes enquanto leitores e autores | 194 |
| 4.3 | Representações de pedagogas sobre o trabalho pedagógico em leitura e escrita | 196 |
| 4.3.1 | Principais atividades desempenhadas na função e os maiores problemas enfrentados (pedagogas) | 197 |
| 4.3.2 | Representações acerca do trabalho pedagógico e sua contribuição enquanto pedagoga no planejamento e acompanhamento das aulas..... | 199 |
| 4.3.3 | Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação | 201 |
| 4.3.4 | Relação afetiva e efetiva das pedagogas com a língua materna | 203 |
| 4.3.5 | Formação continuada na educação básica e sua relação com a leitura e escrita | 204 |
| 4.3.6 | Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa | 206 |
| 4.3.7 | Representação do professor sobre a função que a pedagoga desempenha na escola..... | 207 |
| 4.3.8 | Representações relativas a ser pedagoga | 210 |
| 4.4 | Representações de gestoras sobre o trabalho pedagógico em leitura e escrita | 212 |
| 4.4.1 | Principais atividades desempenhadas na instituição e maiores problemas enfrentados (diretora) | 213 |
| 4.4.2 | Representação do trabalho pedagógico em leitura e escrita e contribuição enquanto diretora | 215 |
| 4.4.3 | Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação | 216 |
| 4.4.4 | Representação de gestão escolar de qualidade | 219 |
| 4.4.5 | Formação continuada na educação básica e sua relação com a função que exerce na instituição | 221 |
| 4.4.6 | Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa | 222 |
| 4.4.7 | Representação sobre o desempenho dos professores e alunos dos nonos anos pesquisados | 223 |
| 4.4.8 | Oferta e importância de tecnologias de informação e de comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem | 225 |
| | CONCLUSÃO | 229 |
| | REFERÊNCIAS | 237 |
| | APÊNDICES | 254 |

INTRODUÇÃO

Ancoramos e objetivamos a presente pesquisa nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS), inaugurada em 1961 pelo psicólogo social romeno radicado na França, Serge Moscovici (1925-2014). As inquietações iniciais desse autor versavam principalmente em materializar conteúdos científicos da Psicanálise em matéria do senso comum, se valendo, a princípio, de reflexões acerca de conceitos como representações coletivas (RC) de Émile Durkheim para a sua evolução em representações sociais (RS) por ele engendradas e concretizadas pela comunicação humana, por meio de processos de interações sociais, cunhados nos conteúdos socioculturais e em processos psíquicos de apreensão da realidade.

A preocupação de Moscovici centrou-se eminentemente em dois domínios: a ciência e o senso comum. Em sua acepção, apesar de a epistemologia ser necessária à análise das relações, o senso comum advindo do conhecimento social é salutar para melhor compreensão daquela. Pensando como Moscovici, podemos inferir que as RS de estudantes, seus professores, pedagogas e diretoras sobre a aprendizagem da língua materna¹, nosso objeto de estudo, na modalidade da leitura e escrita, perpassa por esses dois universos; o primeiro, de caráter reificado diz respeito aos conteúdos científicos do bem ler, interpretar e registrar os conhecimentos de nosso momento histórico; o segundo, de natureza consensual, concerne ao uso social que estudantes e educadores fazem da língua em seu contexto social. Assim sendo, investigar essas representações, apesar da complexidade que o tema exige, é fundamental para a compreensão da atual conjectura em que se encontra a escola pública.

Nesse sentido, a partir da TRS como referencial teórico-metodológico para nortear e subsidiar a presente investigação, participaram da pesquisa quatro grupos de atores escolares de duas escolas públicas: 37 (trinta e sete) estudantes de duas turmas de nono ano do ensino fundamental (uma turma por escola), 16 (dezesseis) professores dessas classes (oito de cada classe), 2 (duas) pedagogas (uma por escola, responsável pela turma investigada) e 2 (duas)

¹ Nesta tese, ao nos referirmos à expressão “língua materna”, priorizamos os aspectos do ensino e aprendizagem de leitura e escrita na escola, bem como as práticas de letramentos delas decorrentes, tendo a Língua Portuguesa como a oficial e nacional no Brasil. Autores como Travaglia (2011, 2013) e Zuin e Reyes (2010) são alguns exemplos de estudiosos que fazem uso dessa expressão ao discorrerem sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna.

diretoras responsáveis², respectivamente, totalizando 57 (cinquenta e sete) participantes, provenientes de duas escolas públicas estaduais que ofertam a educação básica, uma localizada ao centro da cidade, a qual denominamos de Escola Central 1 (EC1) e a outra situada mais à periferia, essa nominada de Escola Periférica 1 (EP1). Com este estudo, buscamos compreender as RS desses investigados sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita nas diversas áreas do conhecimento visando a estabelecer relações entre as concepções representadas no aprender e no ensinar da língua materna. Acreditamos que por meio do estudo de tais representações é possível refletir, ainda, sobre a profissão docente.

Para compreender o significado essencial da profissão docente, é preciso recorrer à História da Educação no Brasil. Saviani (2005) pontua que a escola pública que temos hoje em nosso país é alicerçada a partir das iniciativas jesuíticas do período colonial, bem como nas reformas pombalinas, aliadas aos intentos dos governos imperiais e provinciais na organização dessa instituição pública, que, em decorrência do regime republicano foi se consolidando, principalmente com as mudanças provindas das reformas ocorridas no transcorrer da década de 1990, fruto da nova ordem mundial instaurada.

Nesse percurso histórico, a educação, apesar de ser defendida nos mais variados discursos e documentos oficiais, nunca mereceu de seus responsáveis hierárquicos aplicações práticas. Sintetizando as ideias de Saviani (2005), a demarcação apresentada por esse teórico entre 1549 a 1759, predominou no Brasil a pedagogia tradicional, de caráter católico; de 1759 a 1932, a tendência pedagógica foi em defesa de uma escola laica; e entre 1932 a 1969 o modelo tradicional de ensino foi contraposto por uma pedagogia renovada; e de 1969 aos dias atuais, as concepções pedagógicas estão condicionadas a modelos produtivistas, atrelando a educação às demandas do mercado, o que é próprio das sociedades capitalistas.

Em nosso país, até a década de 1960, a escola pública era tida como de caráter elitista, pois atendia a uma categoria de estudantes que, de certa forma, “convivia” com a norma culta da língua materna; assim sendo, fazia sentido cobrar essa modalidade de conhecimento. Entretanto, com o advento da democratização do ensino, mediante a aprovação da Constituição Federal de 1988, variedades linguísticas passaram a fazer parte do contexto escolar, o que demandou e demanda posicionamentos pedagógicos diferenciados para lidar com a heterogeneidade da língua.

² Nesta pesquisa nominamos como “pedagogas” e “diretoras” essas profissionais, por assim se declararem nas entrevistas semiestruturadas individuais. Usamos “professores” e “estudantes” quando nos referimos aos dois outros grupos investigados, por serem compostos de participantes do gênero feminino e masculino.

A esse respeito, Gasparin (2002, p. 1-2) assinala que a escola, em cada momento histórico, por meio de suas tendências pedagógicas, cumpriu o seu papel, pois “[...] constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida”. Ou seja, os novos paradigmas sempre buscam criticar os modelos vigentes, questionando práticas e propondo mudanças, ainda que de forma às vezes pouco fundamentada. Entretanto, ao se referir à contemporaneidade, o autor adverte que “[...] pode ser que a escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada e modificada para enfrentar os novos desafios” (GASPARIN, 2002, p. 2). Esses questionamentos se fazem necessários toda vez que a escola não consegue cumprir seu papel de ensinar com qualidade e promover reflexões sobre conteúdos que contribuem com o desenvolvimento dos estudantes.

Além de o professor conhecer o processo sócio-histórico em que os acontecimentos ocorrem, dominar o conteúdo e as formas de torná-los assimiláveis por seus alunos, esse profissional também deve ser instigado a refletir sobre como os conteúdos ensinados em sua disciplina são veiculados em língua materna (leitura e escrita) e como esses participam das experiências socioculturais dos estudantes.

O primeiro aspecto que consideramos importante pontuar é sobre o local de onde estamos: de uma experiência de longa data como professora de escola pública. Nela passamos por todas as etapas da educação básica, seja como docente na educação infantil, alfabetizadora, professora dos demais anos escolares, inclusive na formação de professores em nível médio e como coordenadora pedagógica. Sempre nos inquietamos com as questões da (não) aprendizagem da leitura e da escrita dos nossos alunos e da escola como um todo. Para isso, buscamos leituras na linguística textual, participamos de cursos e, além da formação em Pedagogia, cursamos Fonoaudiologia.

Defendemos que as atitudes em prol da educação precisam ser repensadas em sua totalidade, como apostar na reflexão sobre como deve ser a formação de professores para atender as atuais demandas educacionais, e de como a escola precisa se adequar para melhor atender ao professor, ao aluno e as suas famílias, no sentido de (re) pensar o processo de ensino e de aprendizagem como aquisição da cultura construída e em construção pela humanidade, atualizada pelas necessidades pessoais, grupais e sociais e pelos diferentes instrumentos que veiculam conhecimentos, pois a escola já não é o local exclusivo de acesso a esses saberes, pois estes encontram-se disponíveis a um toque digital. A função da escola, no atual momento histórico e nesse espaço social seria, sobretudo, a de ensinar o estudante a refletir sobre esses conteúdos culturais.

Em conformidade com o atual cenário de desenvolvimento educacional em nosso país, os principais meios de comunicação brasileiros, em fevereiro de 2016, veicularam a notícia que estudantes da educação básica do Brasil ficaram entre os dez piores países do mundo em desempenho em matemática, ciências e leitura na avaliação do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), segundo dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)³.

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção da escrita, na leitura, compreensão e interpretação de textos evidenciadas nas produções textuais em aula, nas avaliações durante e no final de cada ano letivo, nos altos índices de aprovação pelo conselho de classe, de retenção e evasão escolar e nos encaminhamentos para atendimento especializado, como as salas de apoio escolar e recursos multifuncional, justificamos a necessidade de uma pesquisa que investigue as representações sociais (RS) – que são mecanismos psicossociais pelos quais os sujeitos concebem e interagem socialmente por meio de ideias, crenças e explicações – de profissionais e de estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar e aponte possibilidades de superação de tal realidade, considerando a língua materna primordial para o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Nesse sentido, há uma grande dicotomia entre o fazer pedagógico na atividade docente de transmissão de conceitos e conhecimentos e a aprendizagem por parte dos estudantes. Assim sendo, é preciso atentar ao fato de que o fracasso escolar precisa ser melhor compreendido, especialmente quanto ao trabalho pedagógico em língua materna; nesta pesquisa, refletimos sobre a capacidade de fluência do aluno para ler e escrever, habilidades que perpassam todas as disciplinas que compõem a matriz curricular de cada etapa de ensino da educação básica.

Em virtude desses aspectos, afirmamos que o ensino sistematizado de língua materna deve ser compreendido como construção histórica, sociocultural e política realizada por meio de práticas pedagógicas que extravasam os espaços escolares, e neste trabalho, especificamente em sala de aula, de forma multi e interdisciplinar. Além disso, dentre outras implicações, temos a concepção de linguagem presente no projeto pedagógico da escola e nas representações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois esta determina o que e o como ensinar.

Por fim, a pesquisa ora pretendida se sustenta pela necessidade de se entender que todas as áreas de conhecimentos são beneficiadas quando o aluno escreve, lê e interpreta com

³ <https://www.ocde.org/brazil/r>

propriedade, pois o conhecimento não deve ser entendido como esfacelado. Na verdade, faz parte de um todo organizado e articulado em suas várias dimensões.

O fraco desempenho dos estudantes brasileiros em leitura e escrita na educação básica, conforme os resultados das avaliações de larga escala e em nossa própria experiência enquanto professora levou-nos a questionar: Que representações sociais possuem as pedagogas, diretoras e professores das várias áreas da educação básica sobre a importância do trabalho multidisciplinar em língua materna para o desenvolvimento integral do estudante? Buscamos compreender o que os professores entendem por interdisciplinaridade e se consideram viável exercitá-la em suas aulas. Em relação aos estudantes participantes da pesquisa, nossa indagação se reporta à forma como lidam com aspectos de uso de práticas de leitura e de escrita e como representam o ensino dessas habilidades por seus vários professores. Entendemos que tanto as representações dos profissionais participantes da pesquisa quanto dos seus estudantes refletem a concepção de linguagem que possuem.

Partimos da hipótese que as práticas de leitura e de escrita influenciam e determinam o comportamento educacional de quem ensina e de quem aprende, de quem organiza e acompanha o ensino e de quem responde pela efetivação da educação escolar nas instituições de ensino.

De acordo com a problemática anunciada, temos na TRS respaldo teórico para refletir e discutir os elementos conscientes ou não que se colocam quando olhamos cientificamente para uma realidade escolar como as que são apresentadas nesta pesquisa.

Para responder às nossas inquietações, traçamos como objetivo geral de nosso estudo: investigar as RS de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica sobre a importância do trabalho multi e interdisciplinar em língua materna e sua relação com o desenvolvimento integral do estudante. E como objetivos específicos, delineamos: 1) Realizar pesquisa bibliográfica apoiada nos estudos de autores da TRS como referencial teórico-metodológico e epistemológico, com vistas a refletir sobre as implicações educacionais e sociopolíticas do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita sob a ótica dessa teoria; 2) Identificar as RS de trabalho pedagógico e de desenvolvimento em língua materna presentes na concepção dos estudantes, com o intuito de compreender o que essas representações significam em seu desempenho acadêmico; 3) Analisar as RS de ensino e de aprendizagem em língua materna que os professores, pedagogas e diretoras possuem, a fim de compreender em que sentido essas representações orientam as práticas pedagógicas de leitura e escrita realizadas na e pela escola.

Este trabalho estrutura-se em cinco seções, sendo a primeira a presente introdução, que anuncia a nossa pesquisa situando-a, ainda que de forma breve, no contexto sócio-histórico e educacional em que ocorrem as contradições das quais decorrem a nossa temática, bem como os seus desdobramentos teórico-metodológicos e epistemológicos dos quais fizemos uso para a sua realização e que sustentam a problemática, a justificativa e os objetivos por nós elencados.

Na segunda seção, designada “**A pesquisa**”, apresentamos o seu contexto (duas escolas públicas estaduais), os 57 participantes da pesquisa, (2 pedagogas, 2 diretoras, 16 professores e 37 estudantes), bem como os instrumentos de coleta de dados e a forma como os analisamos. Ainda, explicamos a natureza quantiqualitativa de nossa pesquisa e discorremos sobre os princípios da análise de conteúdo para interpretar o discurso dos entrevistados.

Na terceira seção, nominada de “**A Teoria das Representações Sociais e o ensino-aprendizagem da leitura e escrita**”, por meio de fundamentação teórica, buscamos compreender como se deu o processo sócio-histórico de construção da TRS, discutimos os principais conceitos desenvolvidos pelo seu fundador e por alguns de seus principais seguidores buscando entender como e o quê significa representar algo ou alguém, e como Moscovici (1978, 2012, 2015) explica o fenômeno das RS em três de suas principais obras, bem como as suas respectivas funções, segundo Abric (2000).

Discorremos acerca dos processos sociocognitivos de formação e de abrangência das RS: ancoragem e objetivação, os universos consensuais e reificados, além de apresentarmos as principais correntes teóricas desdobradas da grande teoria que colaboram com a discussão e o entendimento da formação, propagação e remissão das RS, como, por exemplo, a Teoria do Núcleo Central, formulada por Abric (2000, 2001, 2003) e muito utilizada nas investigações que se pautam nos pressupostos teórico-metodológicos da TRS. Por fim, situamos a abrangência dessa teoria no Brasil e em outros países, destacando a sua contribuição com as pesquisas no campo da educação e em demais áreas do conhecimento. Ainda nessa seção, empreendemos pesquisa em teses e dissertações presentes no portal da Capes, no período de 2012 a 2016, que tratam das RS em língua materna. Como recurso metodológico, elaboramos um quadro para sintetizar os dados da pesquisa e criamos duas categorias semânticas de análise para melhor compreendermos o material estudado. O levantamento bibliográfico e sua análise nos iluminou quanto ao que se tem produzido sobre nosso objeto de estudo e como podemos avançar por tal constatação. Para concluir a seção, apresentamos tópico sobre o

desenvolvimento da linguagem segundo pressupostos interacionistas de Vigotski⁴ e o dialogismo de Bakhtin.

Na quarta seção, apresentamos e discutimos a pesquisa de campo, caracterizada como **“Representações sociais de estudantes de nonos anos, de seus professores, pedagogas e gestoras sobre leitura e escrita”**, na qual analisamos e discutimos, com base na literatura que fundamentou a presente tese, as representações sociais dos participantes da pesquisa. Organizamos o material coletado dos estudantes em 18 figuras, e ilustramos cada aspecto abordado em gráficos dispostos paralelamente com o intuito de comparar dados entre as escolas campo da pesquisa. Nesse sentido, tabulamos, discutimos e fundamentamos os dados coletados. Para a análise dos relatos dos demais três grupos participantes (professores, pedagogas e diretoras), elaboramos para cada um oito categorias de análise, e da mesma forma, buscamos na bibliografia estudada fundamentação sobre o que veiculam os pesquisados a respeito do ensino e da aprendizagem da língua materna com base em suas percepções, vivências e experiências de leitura e de escrita. Nessa seção apresentamos, também, a análise de algumas observações realizadas no espaço escolar.

Finalmente, na quinta seção realizamos a conclusão deste trabalho. Nela, reafirmamos a importância e solidez da TRS ao explicar como os sujeitos desta pesquisa ancoram e objetivam aspectos do ensino e aprendizagem da língua materna presentes no contexto educacional contemporâneo. Discorremos, ainda, acerca da forma que os objetivos da presente investigação foram desenvolvidos, e por fim, reconhecemos os limites desta pesquisa e sugerimos o seu avanço.

Esperamos que a leitura da presente tese leve os profissionais e demais leitores envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a refletirem sobre o papel fundamental que essas habilidades desempenham no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento, no que tangem, particularmente, às políticas públicas e às práticas pedagógicas para essa finalidade.

⁴ O sobrenome deste autor, de acordo com as várias traduções, aparece de diferentes formas: Vygotsky, Vygotski, Vygotskii e Vigotsky. Em nosso texto, optamos por utilizar no corpo do trabalho, Vygotski, por se aproximar mais da escrita da Língua Portuguesa. No entanto, nas citações e respectivas referências, respeitamos as formas de seus tradutores.

2. A PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o contexto, os participantes e os recursos e bases metodológicas e epistemológicas que sustentam a coleta e a análise dos dados de nossa investigação. Para isso, nos ancoramos nos referenciais da TRS, de Moscovici, e nos pressupostos da pesquisa quantiquantitativa, com o intuito de descrever e explicar os principais procedimentos que adotamos para a realização empírica desta pesquisa.

Alves-Mazzotti (2008, p. 21) aponta para a viabilidade de congruência entre as possibilidades de investigação indicada pela TRS e as exigências das pesquisas em educação, sustentando que

[...] 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.

Organizamos a presente seção em sete tópicos, e um deles se desdobra em subtópicos. O primeiro apresenta nosso objeto de estudo e o problema da pesquisa; o segundo contempla as características da pesquisa; o terceiro se refere aos procedimentos adotados para a realização da pesquisa; o quarto diz respeito à composição dos participantes da pesquisa (estudantes, professores, pedagogas e diretoras), assim como ao perfil de formação acadêmica e de atuação profissional do grupo pesquisado; o quinto se reporta ao contexto empírico da pesquisa, realizada em duas escolas públicas paranaenses, identificadas conforme sua localização: Escola Central 1 (EC1) e Escola Periférica 1 (EP1); no sexto tópico apresentamos os instrumentos de coleta de dados, o questionário respondido pelos 37 (trinta e sete) estudantes de duas turmas do nono ano e as entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas com 16 (dezesesseis) professores, 02 (duas) pedagogas e 02 (duas) diretoras, além de dados da observação em 16 (dezesesseis) aulas, uma em cada disciplina das turmas pesquisadas; e, finalmente, no sétimo tópico descrevemos sobre os procedimentos utilizados para a análise dos dados da pesquisa.

No tópico 2.1, apresentamos o problema da presente pesquisa, centrado em aspectos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na educação básica.

2.1 Objeto de estudo e problema da pesquisa

Um dos principais problemas da educação básica em nosso país diz respeito às dificuldades que grande parte dos estudantes brasileiros apresenta no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e esses entraves, além de atingir diretamente a disciplina de Língua Portuguesa, se estendem às demais áreas curriculares, uma vez que ler, interpretar, interagir e se expressar por meio da escrita é uma necessidade inerente ao processo de aprendizagem escolar, ou seja, o conhecimento dos conteúdos culturais trabalhados pela escola são mediados pelo processo de simbolização e interpretação do código linguístico e do sentido e significados que estabelecem na apreensão dos saberes escolares.

Diante do exposto, além de refletirmos sobre os educandos e seus problemas de aprendizagem, se faz mister refletirmos a respeito das concepções dos demais atores que compõem o espaço escolar, como os professores e a equipe diretiva e pedagógica, possuem dessa problemática, pois acreditamos que somente a consciência da realidade nos faz compreendê-la e repensá-la. Para isso, nosso problema de pesquisa está ancorado na seguinte questão: Qual o papel que a leitura e a escrita ocupa no processo de aprendizagem dos estudantes participantes desta pesquisa, e quais as representações que seus professores, pedagogas e diretoras têm do ler e do escrever nas várias disciplinas do currículo escolar? Compreender como a escola concebe essa realidade é imprescindível para refletirmos sobre como ela se organiza pedagógica e filosoficamente ao cumprir (ou não) sua função de ensinar sistematicamente os conteúdos escolares pelo viés da língua materna.

A seguir, apresentamos as principais características da presente pesquisa, cunhada nos pressupostos quantiqualitativos, os quais utilizamos para a análise de questionário respondido pelos estudantes e entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais participantes desta investigação.

2.2 Características da pesquisa

Na presente pesquisa, escolhemos como método de coleta e análise de dados a vertente quantiqualitativa e a técnica de análise de conteúdo (AC) de Bardin (2016) para a apresentação e discussão das entrevistas semiestruturadas. Utilizamos informações quantitativas quando tabulamos as representações dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem de nossa língua materna e de elementos qualitativos quando interpretamos as representações dos participantes da pesquisa (estudantes do nono ano, seus professores, pedagogas responsáveis e diretoras das duas escolas campo da pesquisa). Como a linguagem e o discurso são elementos chave de nossa pesquisa, a AC auxilia no entendimento das

representações de leitura e escrita pesquisadas, pois “[...] não podemos comunicar, sem que partilhemos determinadas representações, e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação” (MOSCOVICI, 2015, p. 372).

Na sequência, discutimos brevemente as principais características da dicotomia pesquisa quantitativa versus qualitativa quanto à cientificidade ou não dos procedimentos de pesquisa que cada uma das vertentes epistemológicas sustenta e sua fusão no aprimoramento da compreensão do fenômeno social por nós investigado.

Esta investigação constitui uma pesquisa quantiquantitativa, porque pesquisas acerca da contribuição dessas duas vertentes metodológicas demonstram que dados qualitativos permitem uma interpretação das representações que buscamos compreender, e os dados quantitativos, por sua vez, ilustram e enriquecem o conteúdo do que pretendemos explicar.

A afirmação sobre nossa opção metodológica nem sempre foi pacífica e complementar, pois há um acirrado debate teórico acerca das abordagens quantitativa e qualitativa, havendo o predomínio e a superioridade desta última, fato que constatamos na seleção de teses e dissertações que compõem o tópico 3.6 da terceira seção desta tese. Na tentativa de entender esse processo, é preciso considerarmos que as respectivas abordagens estão representadas no movimento histórico e dialético da própria ciência e que nenhuma delas pode representar, por si só, a totalidade de uma pesquisa, a exemplo da que ora apresentamos.

No Brasil, a partir de 1930, o enfoque quantitativo norteou as investigações na área da educação. No final da década de 1960, com a implementação dos cursos de pós-graduação, ocorreu a intensificação de críticas aos limites e lacunas da abordagem quantitativa. Gatti (2002) considera importante que se façam críticas aos pressupostos quantitativos no sentido de suscitar uma releitura das tradições que sustentam a pesquisa em educação. A autora observa a complexidade de tal opção e salienta que se trata de um processo que carece de rigor científico no entendimento desse movimento.

A abordagem de pesquisa quantitativa configura-se em princípios clássicos positivistas e, de forma geral, se apoia em dados estatísticos para objetivar suas variáveis e determinar suas verdades universais generalizadas, o que, por conta dessa configuração, vem recebendo críticas, especificamente por sua “[...] visão estática, fixa e fotográfica da realidade” (BORGES; DALBERIO, 2007, p. 04). Tais críticas apresentam diferentes aspectos, como: isolar causas e efeitos, quantificar fenômenos, distanciar o sujeito do objeto de pesquisa, assegurar a neutralidade e a objetividade da ciência, proporcionar uma visão conservadora e

estática da sociedade, dentre outros. Por outro lado, Gatti (2002) afirma que críticas à abordagem quantitativa foram levantadas pelos pesquisadores da educação sem uma análise consistente das suas implicações para a pesquisa científica.

A autora reconhece ainda que os julgamentos à referida abordagem nem sempre explicitaram seus princípios em consequência de um discurso vago e carente de fundamentação sólida sobre aspectos quantitativos no desenvolvimento da pesquisa.

As críticas ao pensamento positivista iniciadas no século XIX eram sustentadas, principalmente, pelo entendimento de que o estudo da vida humana e dos fenômenos sociais deveria obedecer aos preceitos e leis decorrentes dos acontecimentos naturais, ou seja, o processo de conhecimento das ciências físicas não seria análogo ao do fenômeno social humano. Na visão dos contestadores ao positivismo, os fatos sociais decorrentes da ação e da subjetividade humana não podem ser, exclusivamente, quantificáveis, mas sim pelas especificidades da realidade de cada contexto, interpretados. É por esse viés que os cientistas sociais críticos defendem a investigação e a compreensão da complexidade da vida social humana mediante a interpretação da realidade em sua totalidade em oposição a sua exclusiva quantificação.

Em suma, o debate sobre as vertentes quantitativas e qualitativas tem fomentado discussões objetivando estabelecer suas conformidades e seus devidos empregos, levando em consideração que a primeira é evidenciada pela utilização da estatística para a explicação de dados, e a segunda, pela busca em interpretar as realidades sociais. Contudo, há pesquisadores, como Günther (2006) e Santos Filho (2013), que se posicionam contra a dicotomia e incompatibilidade metodológica entre os estudos quantitativos ou qualitativos, descartando a polaridade entre eles. Ao contrário, defendem que tanto uma como a outra são igualmente legítimas e não necessariamente discrepantes, ou melhor, argumentam que, nas pesquisas em ciências humanas, seus propósitos nem sempre são alcançados por uma única abordagem, assim, a correlação entre elas deve ser reconhecida.

No entanto, apesar da defesa de convergência entre as duas vertentes na pesquisa brasileira, Gatti (2002) registra que ainda há uma carência na literatura nacional que trata de seus desdobramentos teóricos e metodológicos, o que, para a autora, incide sobre a opção de pesquisa quantitativa ou qualitativa.

Ao coadunarmos com a ideia de Gatti (2002), nesta pesquisa consideramos que quantidade e qualidade não estão dissociadas, uma vez que, no entendimento da autora, quantidade se remete à tradução atribuída à grandeza, e, por outro lado, tal fenômeno precisa ser interpretado qualitativamente, de acordo com as várias faces de uma realidade social,

particularmente as instituições de ensino e suas contradições. Ou seja, vimos como relevante a aplicação e tabulação de questionário a alunos das duas turmas de nonos anos para complementar e confirmar as RS sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna nas diversas disciplinas curriculares dos nonos anos pesquisados.

Em se tratando de pesquisas em RS na atualidade, Jodelet (2017, p. 65) sintetiza a forma pela qual empreendemos nossas investigações.

[...] no plano metodológico, os autores latino-americanos e eu mesma temos em comum o fato de privilegiarmos uma abordagem qualitativa (sem para tal excluir o complemento fornecido pelo uso de instrumentos quantitativos) dos fenômenos estudados para nos aproximarmos da dinâmica de seu sistema, dos saberes e significados subentendidos, em diferentes espaços de práticas e de pertencimento, da construção do mundo cotidiano [...].

Com base nesse excerto, reafirmamos a ponderação da autora, pois nossa pesquisa de campo, metodologicamente, assim se comporta.

No tópico 2.3, descrevemos de forma sucinta, os procedimentos exigidos para a realização desta investigação, desde o encaminhamento e aprovação do projeto de pesquisa pelos órgãos competentes da Universidade Estadual de Maringá (UEM) ao consentimento de sua realização em duas escolas públicas estaduais de educação básica, pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá e a conversa inicial com diretoras, pedagogas, professores e pais/responsáveis pelos estudantes investigados.

2.3 Procedimentos para a realização da pesquisa

Inicialmente, entramos em contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá para solicitarmos a autorização para a realização da pesquisa e obter a carta de anuência da chefe do NRE. Em seguida, enviamos o projeto de pesquisa para o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep) da UEM, tendo sido aprovado por meio do parecer nº 1.899.348.

Com essa anuência, no início de novembro de 2016 solicitamos ao NRE de Maringá a indicação de duas escolas da rede pública estadual que ofertassem o nono ano do ensino fundamental regular. Fomos autorizados para procedermos à coleta de dados na Escola Central 1 (EC1) e na Escola Periférica 1 (EP1) em 29/11 /2016.

No início do ano letivo de 2017, visitamos as escolas liberadas, dialogamos com as respectivas diretoras e agendamos reunião com as pedagogas e professores participantes da pesquisa.

Explicamos aos pais e responsáveis legais dos sujeitos da pesquisa (37 estudantes) sobre a sua realização, bem como dos seus procedimentos de coleta, análise e divulgação de dados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores (TCLEM) foi assinado por eles. Os profissionais participantes da pesquisa (professores, pedagogas e diretoras) também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) cientes do objetivo, finalidades, forma de realização e divulgação da referida investigação.

Agendamos com as pedagogas a pré-testagem do instrumento de pesquisa (questionário) com dois estudantes de nonos anos não participantes da pesquisa e depois disso realizamos a aplicação do questionário às duas turmas selecionadas. Agendamos as entrevistas com os professores de acordo com a disponibilidade em hora-atividade, assim como as entrevistas com as pedagogas e diretoras. No total, entrevistamos 16 professores, duas pedagogas e duas diretoras. Além das entrevistas, realizamos 16 observações em sala de aula. Ao todo, estivemos em cada escola em vinte momentos, ao longo do primeiro semestre letivo de 2017.

Utilizamos uma metodologia de abordagem teórica e empírica, com base nos pressupostos da TRS. Propomos como procedimento metodológico a leitura e análise dos principais conceitos dessa teoria, elaborada por Moscovici (1978) e disseminada por seus contemporâneos. Em nossas reflexões, buscamos compreender as contribuições do pensamento moscoviciano no entendimento do ensino de nossa língua materna na modalidade escrita. Ainda na fundamentação teórica, nos valem de autores que discutem o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil, em especial aqueles que se ancoram em Vigotski e em Bakhtin para estudar a linguagem humana na modalidade escrita. Para a parte prática da pesquisa, tabulamos e discutimos os questionários em 18 imagens dispostas em gráficos paralelos das duas escolas investigadas; sobre os três grupos entrevistados, elaboramos para cada qual oito categorias de análise, de acordo com critérios semânticos de apresentação dos resultados.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

No total, 57 sujeitos das duas instituições compuseram o *corpus* desta pesquisa, assim distribuídos: 37 estudantes do nono ano do ensino fundamental; 16 professores; 02 pedagogas; e, 02 gestoras.

Da EC1, participaram a 23 (vinte e três) estudantes, sendo 13 (treze) do gênero feminino e 10 (dez) do masculino. Os oito professores da turma participaram da pesquisa, assim como a pedagoga responsável pela turma e a gestora da instituição campo da pesquisa.

Da EP1, de igual forma, participaram a 14 (quatorze) estudantes, sendo 6 (seis) do gênero feminino e 8 (oito) do masculino. De maneira análoga, os professores das oito disciplinas da referida turma participaram do estudo, assim como a pedagoga responsável e a gestora da instituição.

Para a identificação dos 16 docentes participantes da pesquisa, levamos em conta os dados da formação acadêmica, trajetórias contadas a partir do tempo de serviço no magistério e idade, além da carga horária semanal. No que se refere ao perfil das duas pedagogas e das duas diretoras entrevistadas, reunimos as informações de formação acadêmica, tempo de atuação na função, carga horária semanal e idade.

Com a finalidade de melhor demonstrar as características elencadas dos participantes da pesquisa, elaboramos três quadros. No primeiro, agrupamos as informações dos professores entrevistados, sendo oito deles da EC1 e oito da EP1. No segundo, agregamos os dados das duas pedagogas entrevistadas, uma da EC1 e a outra atuante da EP1. De forma equivalente, no terceiro quadro, sintetizamos as características das duas diretoras das escolas mencionadas.

Quadro 1. Perfil de formação e atuação profissional dos dezesseis docentes da EC1 e da EP1 que participaram da entrevista semiestruturada

| DOCENTES | | | | | |
|------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| ESCOLA CENTRAL 1 (EC1) | | | ESCOLA PERIFÉRICA 1 (EP1) | | |
| ÁREA DE ATUAÇÃO | FORMAÇÃO ACADÊMICA (G – Esp. - M- PDE) ⁵ | TEMPO DE DOCÊNCIA (TD) CARGA- HOR. SEMANAL (CH) | ÁREA DE ATUAÇÃO | FORMAÇÃO ACADÊMICA (G – Esp. - M- PDE) | TEMPO DE DOCÊNCIA (TD) CARGA- HOR. SEMANAL (CH) |
| | | | | | |

⁵G: Graduação. Esp: Especialização. M: Mestrado. PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional - Trata-se de uma atividade de Formação Continuada do Professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do

| | | IDADE (I) | | | IDADE (I) |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| ARTE (ProArt-EC1) | G: Educação Artística Esp.: Educação Artística Professora PDE | TD: 31 anos CH: 40 horas I: 56 anos | ARTE (ProArt-EP1) | G: Educação Artística e Fonoaudiologia Esp.: Linguagens e suas Tecnologias Saúde para o Professor | TD: 17 anos CH: 40 horas I: 44 anos |
| CIÊNCIAS (ProCiê-EC1) | G: Ciências Biológicas Esp.: Instrumentalização em Ciências Atendimento Edu. Especializado Professora PDE | TD: 38 anos CH: 40 horas I: 59 anos | CIÊNCIAS (ProCiê-EP1) | G: Ciências Biológicas Esp.: Gestão e Controle Ambiental | TD: 20 anos CH: 40 horas I: 42 anos |
| EDU. FÍSICA (ProEduFis-EC1) | G: Educação Física Esp.: Educação Física | TD: 20 anos CH: 20 horas I: 60 anos | EDU. FÍSICA (ProEduFis-EP1) | G: Educação Física Esp.: Didática e Metodologia de Ensino Professora PDE | TD: 23 anos CH: 40 horas I: 45 anos |
| GEOGRAFIA (ProGeo-EC1) | G: Geografia Esp.: Geografia e Meio Ambiente Professora PDE | TD: 23 anos CH: 20 horas I: 60 anos | GEOGRAFIA (ProGeo-EP1) | G: Geografia Esp.: Ensino da Geografia | TD: 20 anos CH: 40 horas I: 48 anos |
| HISTÓRIA (ProHis-EC1) | G: História. Esp.: Educação Especial | TD: 20 anos CH: 40 horas I: 40 anos | HISTÓRIA (ProHis-EP1) | G: História Esp.: Educação Especial | TD: 15 anos CH: 30 horas I: 34 anos |
| LIN. ESTR. MODERNA INGLÊS (ProIng-EC1) | G: Letras – Português/Inglês Esp.: Teoria Educacional Professora PDE | TD: 30 anos CH: 40 horas I: 49 anos | LIN. ESTR. MODERNA INGLÊS (ProIng-EP1) | G: Letras – Português/Inglês Artes Visuais Esp.: Linguística Aplicada Sistema Prisional | TD: 25 anos CH: 42 horas I: 46 anos |
| LÍNGUA PORTUGUESA (ProLinPor- | G: Letras Anglo Portuguesa Esp.: Literatura Brasileira e Língua Portuguesa | TD: 32 anos CH: 40 horas I: 68 anos | LÍNGUA PORTUGUESA (ProLinPor- | G: Língua Portuguesa Esp.: Métodos de Ensino Centrados no Aluno | TD: 37 anos CH: 32 horas I: 63 anos |

Paraná, que além da qualificação profissional continuada, permite a promoção do nível 2 para o 3, no Plano de Carreira dos Professores e Pedagogos Efetivos. Para outras informações, acessar: < <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 22 maio 2018.

| EC1) | | | EP1) | | |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| MATEMÁTICA (ProMat-EC1) | G: Matemática e Pedagogia Esp.: Psicopedagogia Educação Matemática | TD: 32 anos CH: 33 horas I: 57 anos | MATEMÁTICA (ProMat-EP1) | G: Matemática Esp.: Educação de Jovens e Adultos (EJA) Educação Especial Libras | TD: 9 anos CH: 40 horas I: 39 anos |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da identificação dos docentes participantes da pesquisa de campo (2017).

No Quadro 1, os docentes das EC1 e EP1 estão distribuídos por áreas de atuação/conhecimento. Esses profissionais participaram de nossa pesquisa por meio de entrevista individual semiestruturada e pela nossa observação em sala de aula, conforme a descrição dos instrumentos no tópico 2.6 da presente seção. Dos 16 docentes, 13 declararam ser do gênero feminino e 3 do masculino. Na sequência, apresentamos um paralelo entre os docentes dessas duas escolas conforme suas respectivas áreas/disciplinas de atuação.

Quanto às docentes da disciplina de Arte, tanto a da EC1 como a da EP1 possuem graduação em Educação Artística e a ProArt-EP1, além dessa formação, é habilitada em Fonoaudiologia. No tocante à pós-graduação, a ProArt-EC1 tem especialização em Educação Artística, enquanto a ProArt-EP1 cursou, assim como no ensino superior, duas especializações; entretanto, apenas a ProArt-EP1 participou do PDE. Ambas as docentes apresentam experiência por tempo de serviço e trabalham 40 horas semanais.

As professoras da disciplina de Ciências da EC1 e da EP1 são graduadas em Ciências Biológicas. A diferença na qualificação profissional dessas profissionais situa-se em nível de pós-graduação, pois a ProCiê-EC1 apresenta duas especializações e formação em PDE, já a ProCiê-EP1 cursou uma especialização. As duas pesquisadas possuem experiência na função com carga horária de 40 horas aulas semanais. A ProCiê-EC1, no momento de nossa coleta de dados, nos comunicou que havia solicitado sua aposentadoria.

Em Educação Física, o docente da EC1 se definiu como do gênero masculino e a docente da EP1, feminino. Ambos são graduados em Educação Física e cada qual possui um curso de especialização, no entanto, a ProEduFís-EP1 concluiu PDE. Essa docente trabalha 40 horas aula semanais, e o ProEduFís-EC1 trabalha 20 horas, este nos informou que tem outra ocupação no comércio. Os dois possuem tempo de serviço em torno de 20 anos, o que já lhes permitiu passar por experiências diversas no exercício de docência.

Na disciplina de Geografia, de forma semelhante à analisada que tange à questão de gênero, o ProGeo-EP1 referiu ser de gênero masculino e a ProGeo-EC1, feminino. Ambos são

graduados em Geografia e possuem um curso em nível de especialização, com tempo de serviço em torno de 20 anos. O que difere o perfil desses profissionais é que a docente da EC1 fez o curso de PDE, trabalha 20 horas aula e é aposentada em outro padrão, enquanto o professor da EP1 tem carga horária de 40 horas aula.

Em História, ambos os docentes possuem graduação em História e especialização em Educação Especial. A ProHis-EC1 se designou do gênero feminino, trabalha 40 horas e é contratada temporariamente. Já o ProHist-EP1 se referiu do gênero masculino, trabalha 30 horas aula na rede pública, além de ser professor na rede particular de ensino. Os dois possuem tempo de docência acima de 15 anos.

As docentes da disciplina de Inglês das duas escolas campo de pesquisa são formadas em Letras – Português/Inglês. A ProLinIng-EP1 graduou-se também em Artes Visuais. Essa docente cursou três especializações, enquanto a ProLinIng-EC1 cursou uma especialização e o PDE. A pesquisada da EC1 trabalha 40 horas aulas semanais e a da EP1, 42 horas aulas e as duas apresentam considerável tempo de experiência em docência.

Em Língua Portuguesa, as docentes possuem formação específica, assim como os demais pesquisados, em sua área de atuação. As duas cursaram uma especialização. Tanto a ProLinPor-EC1 quanto a ProLinPor-EP1 não fizeram o curso PDE. A primeira trabalha 40 horas aula e a segunda 32 horas aula. Ambas as investigadas afirmaram ter solicitado a aposentadoria.

Na disciplina de Matemática, as duas pesquisadas responderam ser formadas nessa área do conhecimento. A ProMat-EC1 declarou ser graduada também em Pedagogia e ter duas especializações, enquanto que a ProMat-EP1 afirmou ter três cursos dessa natureza. Quanto ao tempo de docência, a ProMat-EC1 declarou ter mais de 30 anos de experiência na área, já a outra docente pesquisada tem nove anos de experiência.

Constatamos que a maioria dos entrevistados são efetivos do estado do Paraná, apenas a ProMat-EP1, assim como a ProHis-EC1, não fazem parte do quadro próprio dos professores paranaenses. Conforme as informações, dos 16 professores participantes da pesquisa, 14 são concursados e 02 são contratados pelo regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS), sendo um da EC1 e outro da EP1. Observamos também que a maioria dos sujeitos da pesquisa trabalha 40 horas aula e que os professores da EC1 apresentam maior número de concluintes de PDE.

Conforme referimos, duas pedagogas participaram da nossa pesquisa de campo. No Quadro 2, demonstramos as principais características do perfil acadêmico e profissional das

participantes, o tempo de atuação na função, a idade e a carga horária desempenhada semanalmente.

Quadro 2. Perfil de formação e atuação profissional das pedagogas que participaram da entrevista semiestruturada, das EC1 e EP1

| PEDAGOGAS | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|
| ESCOLA CENTRAL 1 (EC1) | | | ESCOLA PERIFÉRICA 1 (EP1) | | |
| ÁREA DE ATUAÇÃO | FORMAÇÃO ACADÊMICA | TEMPO NA FUNÇÃO (TF) | ÁREA DE ATUAÇÃO | FORMAÇÃO ACADÊMICA | TEMPO NA FUNÇÃO (TF) |
| | (G – Esp. - M-PDE) | CARGA- HOR. SEMANAL (CH) | | (G – Esp. - M-PDE) | CARGA- HOR. SEMANAL (CH) |
| | | IDADE (I) | | | IDADE (I) |
| PEDAGOGA (Ped-EC1) | G: Pedagogia Mestrado em Educação Professora PDE | TF: 25 anos CH: 40 horas I: 55 anos | PEDAGOGA (Ped-EP1) | G: Pedagogia Esp.: Educação Especial | TF: 09 anos CH: 20 horas I: 45 anos |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da identificação das pedagogas participantes da pesquisa de campo (2017).

A pedagoga da EC1 (Ped-EC1) desempenha sua função na instituição há 25 anos, com carga horária semanal de 40 horas aula (manhã e tarde), formada em Pedagogia, com Mestrado em Educação e concluinte do curso de formação continuada do PDE. Informou que aos 55 anos de idade e com tempo de serviço mínimo cumprido, planeja solicitar sua aposentadoria.

A pedagoga da EP1 (Ped-EP1), aos 45 anos de idade, encontra-se na função há nove anos, exercendo suas atividades apenas no período da tarde. Além da formação em Pedagogia, é especialista em Educação Especial.

Ao traçar um contraponto entre o perfil das investigadas, constatamos que a Ped-EC1 possui curso de Mestrado e PDE, e a Ped-EP1 especializou-se em Educação Especial.

Ao finalizarmos a demonstração do perfil de formação dos profissionais das duas escolas campo da pesquisa, no Quadro 3 dispomos os principais aspectos do perfil acadêmico e profissional das gestoras entrevistadas, o tempo de atuação em docência, na função de direção escolar, a idade e a carga horária de trabalho semanal.

Quadro 3. Perfil de formação e atuação profissional das gestoras das EC1 e EP1, que participaram da entrevista semiestruturada

| DIRETORAS | | | | | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ESCOLA CENTRAL 1 (EC1) | | | ESCOLA PERIFÉRICA 1 (EP1) | | |
| ÁREA DE ATUAÇÃO | FORMAÇÃO ACADÊMICA (G – Esp. - M- PDE) | TEMPO DE DOCÊNCIA (TD) E TEMPO NA FUNÇÃO (TF) CARGA- HOR. SEMANAL (CH) IDADE (I) | ÁREA DE ATUAÇÃO | FORMAÇÃO ACADÊMICA (G – Esp. - M- PDE) | TEMPO DE DOCÊNCIA (TD) E TEMPO NA FUNÇÃO (TF) CARGA- HOR. SEMANAL (CH) IDADE (I) |
| GESTÃO ESCOLAR (Dir-EC1) | G: Geografia Esp.: Pedagogia Escolar | TD: 30 anos TF: 09 anos CH: 40 horas I: 48 anos | GESTÃO ESCOLAR (Dir-EP1) | G: Letras – Português/Inglês Mestrado em Gestão Pública | TD: 20 anos TF: 02 anos CH: 40 horas I: 52 anos |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da identificação das diretoras participantes da pesquisa de campo (2017).

A diretora da EC1 (Dir-EC1) é graduada em Geografia, com Especialização em Pedagogia Escolar. Aos 48 anos de idade, apresenta tempo de docência na educação básica de 30 anos e na gestão da EC1 de 09 anos. Sua carga horária semanal é de 40 horas aula, distribuídas entre 20 horas aula de docência no turno da manhã e as outras 20 horas como diretora auxiliar, no turno da tarde.

A diretora da EP1 (Dir-EP1) é graduada em Letras – Português/Inglês e possui Mestrado em Gestão Pública. Aos 52 anos de idade, 20 foram dedicados à docência e nos últimos 02 à função como gestora da EP1, com dedicação exclusiva ao cargo.

As duas gestoras (EC1 e da EP1) são professoras efetivas da rede pública do estado do Paraná. A primeira exerce as funções de docência e gestão escolar e a segunda se dedica exclusivamente à gestão da instituição campo empírico da pesquisa. A Dir-EC1 afirmou que ao mesmo tempo em que administra questões diversas do ambiente escolar, também vivencia a prática de docência, o que, segundo ela, contribui para tomadas de decisões, principalmente quando se trata de questões pedagógicas. A Dir-EP1 nos informou que a experiência anterior

como docente e as contribuições do Curso de Mestrado em Gestão Pública têm contribuído com a efetividade de sua gestão.

No tópico a seguir, apresentamos o contexto onde realizamos nossa pesquisa empírica, sendo duas escolas públicas, uma localizada na região central da cidade e a outra mais periférica.

2.5 Campo da pesquisa

Realizamos nossa pesquisa em duas escolas que ofertam educação básica na rede pública estadual de ensino da cidade de Maringá-PR. Elevada a município em 1951, localiza-se na região norte do estado, a uma distância de 400 km de Curitiba, sua capital. De acordo com o censo de 2010, esse município possui uma população de 357.077 habitantes. Estimou-se em 2018 cerca de 417.010 pessoas⁶. Ainda não há previsão do número de habitantes estimados para 2019.

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas investigadas, nesta pesquisa as identificamos como **Escola Central 1 (EC1)** – situada na região central da cidade; e, **Escola Periférica 1 (EP1)** – localizada mais afastada do centro. No entanto, o que a difere da primeira é a clientela da periferia que constitui a maioria de seu alunado. Ambas as escolas oferecem Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. O sistema de avaliação das duas instituições é trimestral, com nota mínima para aprovação de 6.0 pontos e 75% de frequência.

Realizamos a presente pesquisa empírica no primeiro semestre letivo de 2017, em ambas as escolas (EC1 e EP1), no período vespertino, totalizando aproximadamente 160 horas de tempo vivenciado naqueles espaços escolares. Inicialmente, tivemos o aval da direção das duas instituições de ensino, e a seguir, realizamos a coleta de dados iniciando pela EC1, mas esse processo foi simultâneo, ocorrendo conforme a disponibilidade em nos atender dos participantes da pesquisa. Nos dois espaços pesquisados tivemos um ótimo acolhimento, especialmente quando apresentamos nosso objeto de estudo contemplando o desenvolvimento e os obstáculos presentes na aprendizagem da leitura e escrita na educação básica. A aceitação e o interesse dos estudantes diante de nossa presença constante em sala de aula e fora dela, a motivação e a receptividade dos professores e pedagogas em nos atender e a anuência e acolhimento das diretoras nos colocaram em uma posição de pertencimento àqueles espaços

⁶ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

educativos, e sobremaneira, nos sinalizaram sobre a angústia que causam as dificuldades de aprendizagem e os entraves políticos e pedagógicos que perpassam o ensinar e o aprender a ler e a escrever fluentemente.

Escolhemos executar nossa coleta de dados em duas turmas de nonos anos do ensino fundamental (uma na EC1 e outra na EP1). Nossa opção por esse ano escolar justifica-se porque entendemos que estudantes nesse nível de escolaridade possuem um grau de proficiência em língua materna capaz de contribuir com nosso objeto de investigação, assim como o discurso de seus professores, pedagogas responsáveis e gestoras.

Na sequência, conforme observamos no PPP das escolas campo de pesquisa, sintetizamos alguns de seus principais aspectos sócio-históricos e pedagógicos que podem contribuir com o entendimento das representações que apresentamos de cada espaço observado.

2.5.1 Escola Central 1 (EC1)

A escola campo da pesquisa localiza-se na região central de um município do norte do estado do Paraná e foi inaugurada no ano de 1955. Em sua Proposta Pedagógica consta que a filosofia da instituição, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, é formar estudantes críticos, conscientes de seus atos e sujeitos de sua história. Sabemos que formar alunos com tais propósitos exige muitas tomadas de decisão, sejam de cunho político ou pedagógico. Com essa pretensão, apontamos o trabalho pedagógico em leitura e escrita multi e interdisciplinar como imprescindível a esse objetivo.

Atualmente, a EC1 oferta os cursos de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Profissional, nas modalidades de Administração, Formação de Docentes e Logística, e cursos de línguas estrangeiras (Espanhola, Francesa e Italiana), totalizando quase 2500 alunos matriculados em três turnos. Atende também estudantes com deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem (salas de recursos e de apoio à aprendizagem). Além dos estudantes da cidade sede, recebe também, em menor quantidade, os dos municípios circunvizinhos. O acesso dos alunos à instituição se dá por meio de vans particulares, transporte coletivo e pelos pais ou responsáveis, por transporte próprio.

Quanto à estrutura física, a escola possui 52 salas de aula, laboratórios de física, química e de biologia, uma sala ambiente de matemática, duas salas para aulas de estágio, um centro pedagógico com materiais para o curso de formação de professores, um salão nobre com multimídia e assento para 150 pessoas acomodadas, um plenarinho também equipado

com projetor multimídia, com 60 assentos, uma rádio escola e duas quadras de esportes cobertas. Apesar de ter dois laboratórios de informática, os estudantes do ensino fundamental não têm acesso a eles, conforme afirmou a diretora ao ser entrevistada (aspecto discutido no tópico 4.4.8 da seção 4 desta tese).

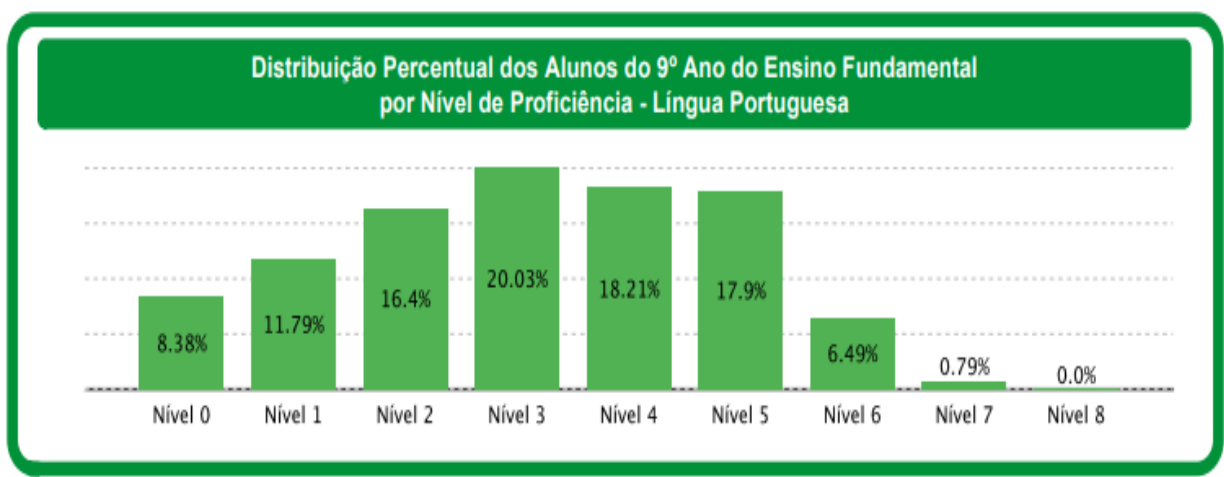
A biblioteca da EC1 é ampla, bem arejada e possui um considerável acervo, bem diversificado, conservado e de fácil acesso aos estudantes e à comunidade escolar. Entretanto, é pouco explorada pelos professores e estudantes da escola, conforme nos relatou a atendente desse espaço educativo. Informou que são poucos os docentes que levam seus alunos para aula de leitura e pesquisas ou outras atividades naquele ambiente educativo.

Constatamos a procedência dessa afirmação quando observamos as aulas, nas quais poucos professores planejaram atividades extraclasse. Além disso, os próprios estudantes narraram que suas aulas se concentram quase que exclusivamente em sala de aula; porém, enquanto estivemos em observação, alguns de seus professores propuseram ir à biblioteca, mas lá realizaram atividades que costumeiramente faziam em sala de aula convencional.

Em decorrência dessa atitude pedagógica, tecemos reflexão sobre a relação formação continuada e práticas de leitura, e sobre a não estimulação da leitura como atividade prazerosa ou como estratégia de apropriação dos bens culturais, estéticos, informacionais, científicos, folclóricos e tantos outros que estão registrados nas obras presentes daquele ambiente de conhecimento, e as representações dos estudantes sobre suas experiências leitoras.

O desempenho acadêmico dos estudantes dos nonos anos EC1 na Prova Brasil (2015), em Língua Portuguesa e Matemática, encontra-se distribuído nos Gráficos 1 e 2 a seguir.

Gráfico 1. Distribuição percentual do rendimento dos estudantes do nono ano da EC1 na Prova Brasil (2015) – Língua Portuguesa



Fonte: Prova Brasil 2015 (Inep). Avaliação do Rendimento Escolar em Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

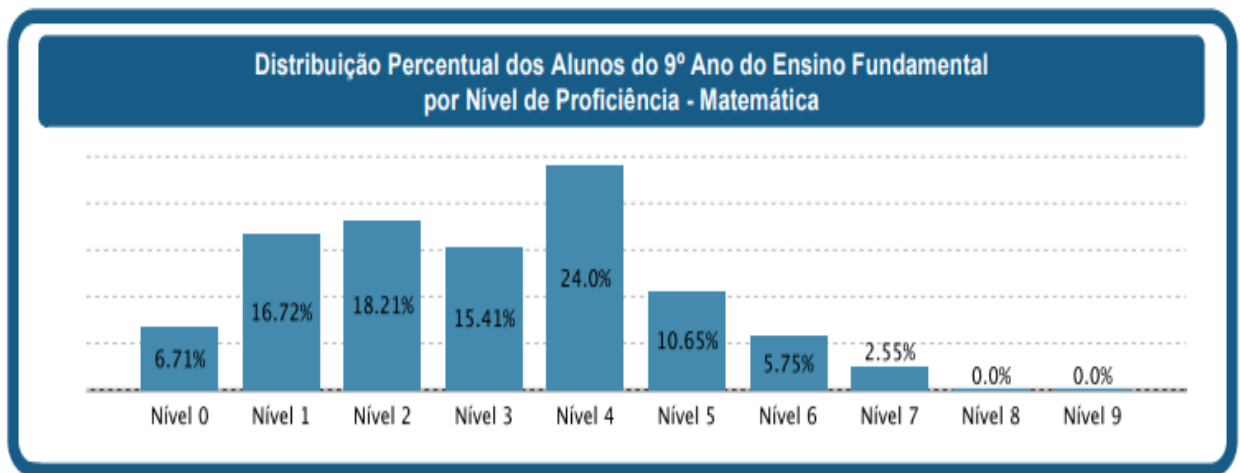
Conforme o Gráfico 1, no exame de Língua Portuguesa há nove níveis, que vão do zero ao 8⁷. Somando os níveis de zero a 3, o que corresponde à proporção inferior a 50% da menor performance, verificamos que há um fraco desempenho na proficiência avaliada, totalizando percentual de 56.6% dos avaliados contra 43.4% distribuídos a partir do nível 4. Entretanto, analisando individualmente os menores níveis, a partir do nível zero⁸, no qual se enquadram os estudantes com o menor desempenho (8.38%), por alcançarem menos de 200 pontos na prova, o que equivale à menor atuação esperada, e os níveis 1 (11.79%) e o 2 (16.4%), podemos inferir, de forma genérica, que os estudantes localizam, identificam e reconhecem informações explícitas no material lido. Em decorrência disso, constatamos que 36.57% dos avaliados se enquadram em níveis insatisfatórios de proficiência em Língua Portuguesa. Contudo, temos nos níveis 3 e 4 o percentual de 38.24% dos examinados, o que revela uma leve melhora na capacidade de leitura e compreensão textual, conseguindo comparar, reconhecer e inferir informações linguísticas e contextuais no material de leitura. No nível 5, observamos uma constância dos percentuais presentes nos dois níveis anteriores, o que nos leva a deduzir que ocorre uma melhora e certa estabilidade nas capacidades de leitura dos estudantes, no sentido de localizar, reconhecer, diferenciar e inferir sobre aspectos linguísticos e informacionais do texto. Ao considerar os níveis 4 e 5, averiguamos que 33.11% dos estudantes se enquadram em um bom resultado em Língua Portuguesa. Todavia, apenas 7.28% (níveis 6 e 7) alcançam níveis mais elevados de proficiência em língua materna.

Na sequência, analisamos dados da Prova Brasil (2015) em Matemática dos estudantes do nono ano da EC1 (Gráfico 2).

⁷ Nível zero – Desempenho menor que 200 pontos. Nível 1 – Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 pontos. Nível 2 – Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 pontos. Nível 3 – Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 pontos. Nível 4 – Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 pontos. Nível 5 – Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 pontos. Nível 6 – Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350 pontos. Nível 7 – Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375 pontos. Nível 8 – Desempenho maior ou igual a 375 pontos.

⁸O Inep não descreve quais habilidades e capacidades do estudante compreendem esse nível de desenvolvimento, entretanto, inferimos que são aspectos da linguagem bastante explícitos e perceptíveis no texto em estudo. Deduzimos que o mesmo ocorre com os conteúdos elementares de matemática, como números e as operações fundamentais.

Gráfico 2. Distribuição percentual do rendimento dos estudantes do nono ano da EC1 na Prova Brasil (2015) – Matemática



Fonte: Prova Brasil 2015 (Inep). Avaliação do Rendimento Escolar em Matemática. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

Não muito diferente dos resultados alcançados no exame de Língua Portuguesa, em Matemática os estudantes da EC1 estão distribuídos, em sua maioria, nos níveis⁹ que vão de zero a 4 (77.11%), porém com maiores dificuldades que naquela disciplina. Rememorando, os que estão entre os níveis zero e 1 (23.43%) sugere-se insatisfatório o desenvolvimento nas habilidades matemáticas, no aprendizado de números e operações. Os que se enquadram nos níveis 2 e 3 (33.62%) apresentam regular aprendizado, demonstrando que realizam interpretações e cálculos matemáticos de menor complexidade envolvendo espaço e forma, álgebra e funções e associação de dados representados em gráficos e tabelas, dentre outros. Dedução similar entre os níveis 3 e 4 (39.41%), e neste último se enquadram os avaliados que apresentam habilidades de abstração superior ao exigido no nível anterior. Nos níveis 5, 6 e 7 do Gráfico 2, encontram-se apenas 18.95% dos estudantes, que provavelmente dominam boa parte dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental. Entretanto, nos níveis mais avançados, 8 e 9, não foram representados por estudantes da referida escola, o que infere preocupação quanto ao não domínio de conteúdos matemáticos dessa etapa de ensino.

Na sequência, apresentamos os resultados da Prova Brasil (2015) de Língua Portuguesa e Matemática da EC1, os quais confrontamos com escolas similares e comparamos também com dados do município campo desta pesquisa, do Estado do Paraná e do Brasil.

⁹ A escala é composta por dez níveis, em Matemática, que vai de zero a 9. E, conforme observado em Língua Portuguesa, para o nível zero, o Inep não faz menção ao sistematizar e divulgar os resultados da Prova Brasil (2015).

Tabela 1. Distribuição percentual em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do nono Ano do Ensino Fundamental da EC1 e paralelo entre escolas do Município, do Estado do Paraná e do Brasil (2015)

| Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência | | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa | | | | | | | | | | |
| | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | |
| Sua Escola | 8.38% | 11.79% | 16.40% | 20.03% | 18.21% | 17.90% | 6.49% | 0.79% | 0.00% | |
| Escolas Similares | 11.21% | 8.84% | 15.62% | 20.05% | 22.10% | 13.98% | 6.76% | 1.30% | 0.14% | |
| | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | |
| Total Município | 11.72% | 10.71% | 17.83% | 20.28% | 20.96% | 12.53% | 4.88% | 1.03% | 0.07% | |
| Total Estado | 13.87% | 12.74% | 18.02% | 20.00% | 17.37% | 11.62% | 4.96% | 1.29% | 0.12% | |
| Total Brasil | 16.74% | 13.52% | 17.32% | 18.53% | 16.17% | 11.10% | 5.01% | 1.43% | 0.18% | |
| Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática | | | | | | | | | | |
| | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
| Sua Escola | 6.71% | 16.72% | 18.21% | 15.41% | 24.00% | 10.65% | 5.75% | 2.55% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 6.40% | 12.85% | 16.06% | 22.88% | 20.45% | 12.99% | 6.05% | 1.83% | 0.42% | 0.07% |
| | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
| Total Município | 6.39% | 14.44% | 18.09% | 22.82% | 20.14% | 11.39% | 5.08% | 1.28% | 0.34% | 0.03% |
| Total Estado | 9.31% | 14.51% | 19.33% | 19.98% | 16.80% | 10.67% | 5.92% | 2.38% | 0.90% | 0.22% |
| Total Brasil | 12.41% | 16.48% | 19.35% | 18.58% | 15.01% | 9.44% | 5.15% | 2.41% | 0.88% | 0.28% |

Fonte: Prova Brasil 2015 (Inep). Avaliação do Rendimento Escolar em Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

Na proficiência em Língua Portuguesa, os estudantes da EC1, em 2015, obtiveram 264.24 pontos, e as escolas estaduais do município da pesquisa alcançaram 258.68 pontos. A média alcançada pelas escolas estaduais do Paraná foi de 249.37 pontos, já as escolas estaduais do Brasil ficaram com 247.02 pontos. Os dados mostram que os avaliados da EC1 ficaram com pontuação superior à alcançada pelas escolas estaduais paranaenses, brasileiras e estaduais do município em que realizamos a presente pesquisa. Ainda conforme dados do Inep (2015), os resultados vêm caindo gradativamente, pois em 2011 os estudantes dessa escola pontuaram 276.64 pontos, em 2013 obtiveram 275.70 pontos, e em 2015 alcançaram 264.24 pontos.

Na proficiência em Matemática, os avaliados da EC1 alcançaram 262.40 pontos. Em comparação com as escolas estaduais do município em que desenvolvemos esta pesquisa, a média foi de 262.17 pontos. As escolas estaduais do Paraná alcançaram 254.24 pontos, e as escolas estaduais do Brasil totalizaram média de 250.53 pontos. De forma análoga à análise anterior, os examinados da EC1 alcançaram pontuação levemente superior em relação às

esferas comparadas. O mesmo ocorreu no tocante à queda da escola nas edições de 2011, com 280.65 pontos, em 2013, com 274.28 pontos, e em 2015, 262.40 pontos.

A Tabela 2 contém os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2005 a 2015 e as suas metas de 2007 a 2021. O cálculo do Ideb, conforme o Inep, é obtido a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são calculados a partir do Censo Escolar realizado anualmente.

Tabela 2. Metas e resultados do Ideb da EC1 a partir de 2007

| 8ª série / 9º ano | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--|
| Escola ↕ | Ideb Observado | | | | | | Metas Projetadas | | | | | | | | |
| | 2005 ↕ | 2007 ↕ | 2009 ↕ | 2011 ↕ | 2013 ↕ | 2015 ↕ | 2007 ↕ | 2009 ↕ | 2011 ↕ | 2013 ↕ | 2015 ↕ | 2017 ↕ | 2019 ↕ | 2021 ↕ | |
| Escola Central 1 (EC1) | 4.3 | 4.7 | 4.6 | 5.0 | 4.4 | 4.6 | 4.3 | 4.5 | 4.7 | 5.1 | 5.5 | 5.7 | 6.0 | 6.2 | |

Fonte: INEP (2015). Adaptado pela autora de: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 maio 2018.

Conforme disposto na Tabela 2, para o ano de 2005, o Ideb observado foi de 4.3 pontos, pois nesse ano não houve projeção dos resultados, pois o Ideb foi criado em 2007. Em 2007, projetou-se 4.3 pontos, sendo observado 4.7 pontos. No ano de 2009, a estimativa foi de 4.5 pontos, sendo alcançados 4.6 pontos, com isso a meta foi novamente alcançada. De forma semelhante, em 2011 esperou-se Ideb de 4.7 pontos, e o resultado foi 5.0 pontos. Entretanto, para os anos de 2013 e 2015 houve uma queda em relação às expectativas, nas quais as metas foram de 5.1 e 5.5 pontos, respectivamente, porém alcançaram-se 4.4 e 4.6 pontos.

Igualmente ao que detalhamos em relação à EC1, apresentamos o contexto e dados específicos à EP1.

2.5.2 Escola Periférica 1 (EP1)

A escola observada localiza-se em uma região mais afastada do centro da sede do município e foi inaugurada no ano de 1956, com o curso Normal Regional. Atualmente, atende poucos estudantes do entorno da escola, seu alunado é, principalmente, oriundo de bairros mais periféricos da cidade. Para ter acesso à escola, os alunos se utilizam, basicamente, do transporte coletivo, por meio do passe do estudante.

Em sua Proposta Pedagógica, não diferente da EC1, também norteia o seu trabalho

pedagógico na Pedagogia Histórico-Crítica, e da mesma forma que essa instituição, em sua filosofia de formação humana pretende que seus alunos sejam sujeitos por meio da superação dos obstáculos sociais com os quais convivem.

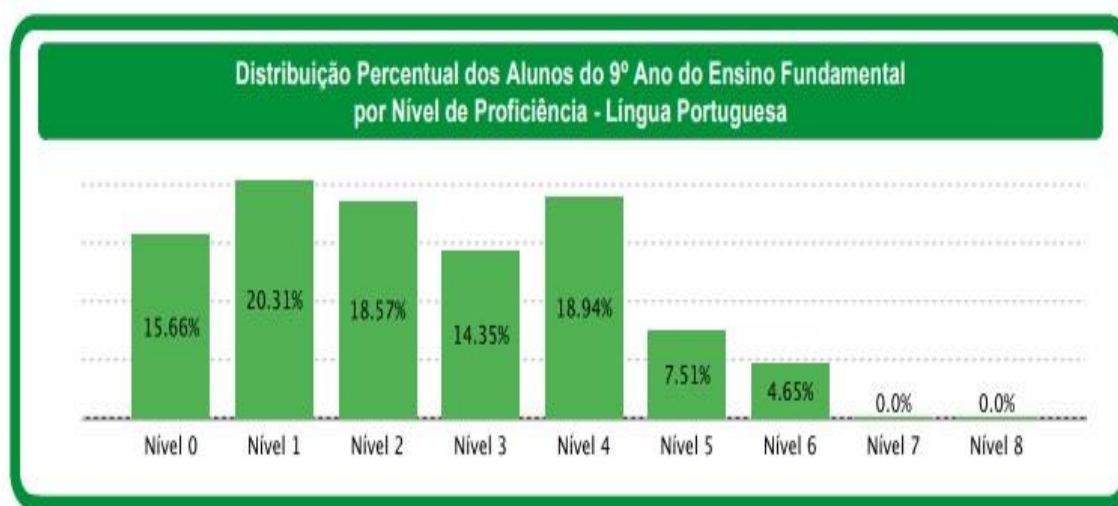
Atualmente, oferta os cursos de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Profissional, na modalidade de Técnico em Vestuário, totalizando quase 1116 alunos matriculados em três turnos. Atende também estudantes em contraturno, com projetos de Sala de Apoio em Língua Portuguesa e Matemática, projeto de Espanhol do Centro de Língua Estrangeira Moderna – Celem, e o Projeto do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae – Empreendedorismo Jovem.

A escola tem suas instalações antigas, com piso de assoalho, sinais de goteiras e danificação nos forros; possui 26 salas de aula, uma sala adaptada, respectivamente, para laboratório de ciências, biologia, física e química; um salão nobre com multimídia e assentos para 120 pessoas, com ar condicionado e projetor multimídia; sala para professores, sala para hora-atividade, sala para pedagogos e dependência administrativa; residência para caseiro com 60 m² e quadra de esportes coberta. Não possui refeitório para os alunos, por conta disso, a merenda é servida na sala de aula.

Ao contrário da EC1, na EP1 o espaço da biblioteca é menor e com o acervo bem mais reduzido. Tivemos a oportunidade de observar aulas nesse ambiente, como atividade que utilizamos para complementar os dados das entrevistas proferidas pelos professores participantes desta pesquisa, conforme registro em diário de campo.

O desempenho acadêmico dos estudantes dos nonos anos EP1 na Prova Brasil (2015), em Língua Portuguesa e Matemática, encontra-se distribuído no Gráfico 3. Primeiramente, discutimos os dados da Prova Brasil (2015) dos nonos anos da EP1.

Gráfico 3. Distribuição percentual do rendimento dos estudantes do nono ano da EP1 na Prova Brasil (2015) – Língua Portuguesa



Fonte: Prova Brasil 2015 (Inep). Avaliação do Rendimento Escolar em Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 5 maio 2018.

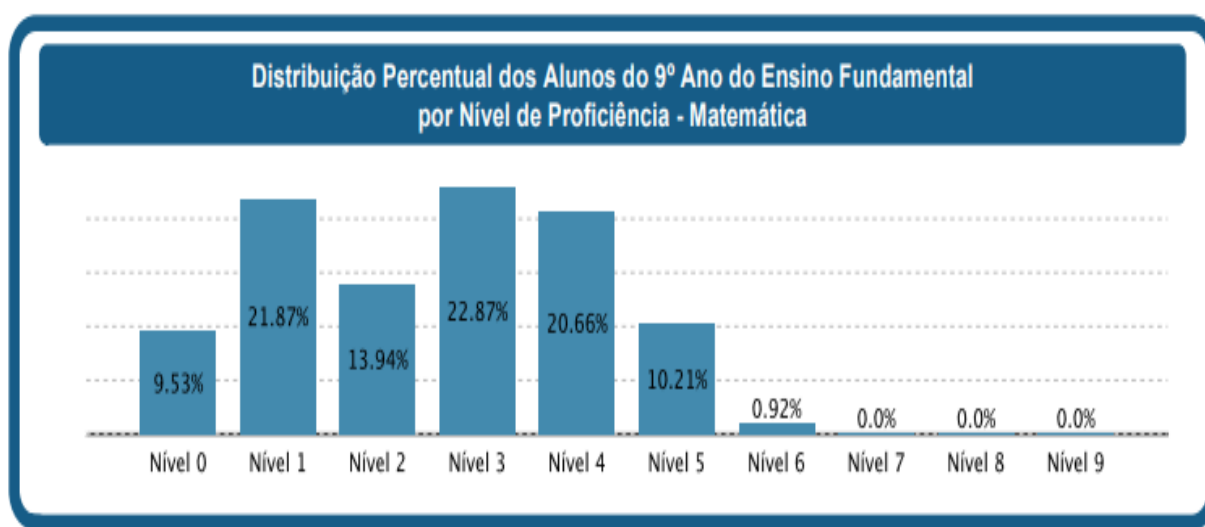
O exame de proficiência em Língua Portuguesa em análise demonstra que entre os níveis de zero a 3, o que fica em torno de 50% da menor pontuação, há um insatisfatório desempenho na proficiência avaliada, totalizando percentual de 68,89% dos participantes da prova, versus 31,11% que estão situados a partir do nível 4, ou seja, apresentam melhores capacidades linguísticas. No nível zero (15,66%), encontramos um percentual significativo de estudantes com fortes limitações ao atribuir sentidos e significados ao texto por meio da leitura. De modo semelhante, nos níveis 1 (20,31%) e no 2 (18,57%) há uma concentração de avaliados que compreendem de forma superficial o material estudado. Ou seja, os examinados que se situam entre os níveis zero a 2 (54,54%), de acordo com nossa análise, apresentam um desenvolvimento em língua materna bastante limitado. Aqueles que se enquadram nos níveis 3 e 4 (33,29%) demonstram, conforme critérios avaliativos do Inep, um desenvolvimento mediano em suas capacidades linguísticas de leitura, compreensão e interpretação textual. Já nos níveis 5 e 6 (12,16%), observamos gradativa queda dos percentuais comparados aos níveis anteriores, o que nos leva a deduzir que um número bem menor de estudantes apresenta domínio nos conteúdos de Língua Portuguesa, relativos à etapa de ensino estudada.

Esses dados revelam que na avaliação específica de Língua Portuguesa grande parte dos estudantes apresenta dificuldades de leitura e interpretação do material analisado, em especial aquele que demanda o uso de estratégias mentais mais complexas. Com base nesses resultados, buscamos compreender a sua relação com a formação continuada de professores e equipe de apoio pedagógico, ou seja, como os dados de avaliações externas e internas, bem

como os índices de aprovação, reprovação e abandono escolar são utilizados como pistas aos gestores e às políticas públicas na elaboração de propostas pedagógicas de formação em serviço. Em outras palavras, como e em que proporção os responsáveis pelo ensino público se ancoram na elaboração e implantação da formação do professor para o desenvolvimento da língua materna. Esse aspecto é abordado na seção 4 desta tese.

Na sequência analisamos os dados da Prova Brasil (2015) em Matemática (Gráfico 4) dos estudantes do nono ano da EP1.

Gráfico 4. Distribuição percentual do rendimento dos estudantes do nono ano da EP1 na Prova Brasil (2015) – Matemática



Fonte: Prova Brasil 2015 (Inep). Avaliação do Rendimento Escolar em Matemática. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 5 maio 2018.

Conforme o exposto no Gráfico 4, que apresenta os resultados de proficiência em Matemática na Prova Brasil (2015) para os estudantes dos nonos anos da EP1, percebemos uma dificuldade bastante acentuada nessa área de conhecimento. Os avaliados estão concentrados, em sua maioria, nos níveis que vão de zero a 4 (88.87%), realidade que aponta para a defasagem que os avaliados apresentam em Matemática, resultados inferiores do que os demonstrados em Língua Portuguesa. Os examinados que estão entre os níveis zero e 1 (31.33%) compõem-se de um grupo de estudantes com inadequado desenvolvimento dos conteúdos matemáticos da etapa de estudo avaliada (Inep). Já os que se enquadram nos níveis 2 e 3 (36.81%) apresentam aprendizado não esperado para o ano em estudo. Portanto, nos níveis 3 e 4 (43.53%), observamos que o grupo de avaliados apresenta habilidades medianas de raciocínio matemático. Nos níveis 5 e 6, considerados acima da média, encontramos apenas 11,13% dos estudantes, que apresentam melhor nível de proficiência em Matemática.

Entretanto, nos níveis mais avançados, 7, 8 e 9 não se enquadram estudantes com desenvolvimento matemático exigido pelos respectivos níveis, situação que requer reflexões e estudos por parte dos envolvidos no processo de ensino da escola como um todo e de sua mantenedora.

Na sequência, demonstramos os resultados da Prova Brasil (2015), de Língua Portuguesa e Matemática da EP1, apresentamos e confrontamos com escolas similares e comparamos também com dados do município campo desta pesquisa, do Estado do Paraná e do Brasil, conforme demonstramos na Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição percentual em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do nono Ano do Ensino Fundamental da EP1 e paralelo entre escolas do Município, do Estado do Paraná e do Brasil (2015)

| Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência | | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa | | | | | | | | | | |
| | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | |
| Sua Escola | 15.66% | 20.31% | 18.57% | 14.35% | 18.94% | 7.51% | 4.65% | 0.00% | 0.00% | |
| Escolas Similares | 12.84% | 13.05% | 20.63% | 20.34% | 19.44% | 9.88% | 2.93% | 0.88% | 0.00% | |
| | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | |
| Total Município | 11.72% | 10.71% | 17.83% | 20.28% | 20.96% | 12.53% | 4.88% | 1.03% | 0.07% | |
| Total Estado | 13.87% | 12.74% | 18.02% | 20.00% | 17.37% | 11.62% | 4.96% | 1.29% | 0.12% | |
| Total Brasil | 16.74% | 13.52% | 17.32% | 18.53% | 16.17% | 11.10% | 5.01% | 1.43% | 0.18% | |
| Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática | | | | | | | | | | |
| | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
| Sua Escola | 9.53% | 21.87% | 13.94% | 22.87% | 20.66% | 10.21% | 0.92% | 0.00% | 0.00% | 0.00% |
| Escolas Similares | 6.96% | 15.25% | 20.80% | 23.53% | 18.01% | 10.46% | 4.12% | 0.62% | 0.25% | 0.00% |
| | Nível 0 | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 | Nível 6 | Nível 7 | Nível 8 | Nível 9 |
| Total Município | 6.39% | 14.44% | 18.09% | 22.82% | 20.14% | 11.39% | 5.08% | 1.28% | 0.34% | 0.03% |
| Total Estado | 9.31% | 14.51% | 19.33% | 19.98% | 16.80% | 10.67% | 5.92% | 2.38% | 0.90% | 0.22% |
| Total Brasil | 12.41% | 16.48% | 19.35% | 18.58% | 15.01% | 9.44% | 5.15% | 2.41% | 0.88% | 0.28% |

Fonte: Prova Brasil 2015 (Inep). Avaliação do Rendimento Escolar em Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 5 maio 2018.

Em Língua Portuguesa (INEP, 2015), os estudantes da EP1 obtiveram 247.60 pontos, sendo 11.08 pontos a menos que as escolas estaduais do município da pesquisa, que

alcançaram 258.68 pontos. Em se tratando da média das escolas estaduais do Paraná, o índice foi de 249.37 pontos, ficando 1.77 a menos em relação às escolas desse estado. As escolas estaduais do Brasil ficaram com 247.02 pontos, demonstrando que os avaliados da EP1 só ficaram com 0.58 pontos acima das escolas estaduais do Brasil, estando, assim, com pontuação inferior às das escolas estaduais do município em que ocorreu a pesquisa e das escolas estaduais do Paraná. Em conformidade com os dados do Inep (2015), o resultado em 2011 foi de 239.43 pontos, em 2013 decaiu para 237.94 pontos, e em 2015 alcançou 247.60 pontos.

Na proficiência em Matemática, os avaliados da EP1 alcançaram 251.21 pontos. Em comparação com as escolas estaduais do município em que a presente pesquisa foi realizada, a média foi de 262.17 pontos, ficando a EP1 com 10.92 abaixo com relação a essas escolas. As escolas estaduais do Paraná alcançaram 254.24 pontos, e a EP1 ficou 3.03 pontos abaixo da média estadual, ficando apenas em 0.68 acima das escolas estaduais do Brasil, que totalizaram média de 250.53 pontos. Assim sendo, de forma semelhante ao desempenho dos estudantes da EP1 em Língua Portuguesa, em Matemática só apresentaram maior pontuação em comparação às escolas estaduais do Brasil, com 0.68 pontos acima. Comparando as três últimas edições da Prova Brasil, em 2011, obtiveram 248.66 pontos, em 2013, semelhante ao que ocorreu em Língua Portuguesa, com 236.11 pontos, e em 2015 pontuaram 251.21 pontos.

Conforme demonstramos na Tabela 3, e não diferente da Tabela 1, nos resultados alcançados pelos estudantes avaliados constatamos que as habilidades de leitura e compreensão do material lido precisam ser mais bem repensadas e redimensionadas no espaço escolar, uma vez que, dependendo das ações tomadas ou elas cumprem uma expectativa de formação para a adaptação ou a uma perspectiva formativa. Nessa última proposição, permite que o aprendiz conheça e explore os diferentes gêneros textuais e compreenda os enunciados matemáticos representados por suas diferentes linguagens, por exemplo.

Entretanto, essa ação precisa passar pelo crivo da formação do professor no tocante aos descritores e às habilidades desenvolvidas em cada um deles, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática (Prova Brasil). Essa assertiva condiz com os tópicos 4.2.5, 4.3.5 e 4.4.5 discutidos na seção 4 desta tese.

A Tabela 4 contém os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2005 a 2015 e as suas metas de 2007 a 2021. Reiteramos que o cálculo do Ideb, conforme o Inep, é obtido a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos pelo Censo Escolar, realizado anualmente.

Tabela 4. Metas e resultados do Ideb da EP1 a partir de 2007

| 8ª série / 9º ano | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Escola ↓ | Ideb Observado | | | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
| | 2005 ↓ | 2007 ↓ | 2009 ↓ | 2011 ↓ | 2013 ↓ | 2015 ↓ | 2007 ↓ | 2009 ↓ | 2011 ↓ | 2013 ↓ | 2015 ↓ | 2017 ↓ | 2019 ↓ | 2021 ↓ |
| Escola Periférica 1 (EP1) | 3.9 | 3.6 | 4.3 | 3.9 | 3.2 | 3.7 | 3.9 | 4.0 | 4.3 | 4.7 | 5.1 | 5.3 | 5.6 | 5.8 |

Fonte: Inep (2015). Adaptado pela autora de: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 5 maio 2018.

Para o ano de 2005, o Ideb observado foi de 3.9 pontos, pois nesse ano não houve projeção dos resultados, porque o Ideb foi criado em 2007. Em 2007, projetaram 3.9 pontos, no entanto foram constatados 3.6 pontos. No ano de 2009, a estimativa foi de 4.0 pontos, sendo alcançados 4.3 pontos; com esse resultado, a meta foi alcançada. Para os anos de 2011, 2013 e 2015, houve uma queda em relação às estimativas, nas quais as metas foram de 4.3; 4.7 e 5.1 pontos, respectivamente, porém alcançaram-se 3.9; 3.2 e 3.7 pontos.

Conhecer e comparar os dados do Ideb de uma instituição de ensino com os resultados alcançados anteriormente e até mesmo com outras escolas é fundamental para a avaliação dos avanços ou retrocessos no desempenho escolar dos estudantes, e com isso planejar políticas públicas e formas pedagógicas de se repensar prospectivamente o ensino em determinada área do conhecimento.

Na sequência, explicamos os instrumentos que utilizamos para a coleta de dados. Inicialmente, de maneira sucinta, elencamos as formas de entrevistas apresentadas por Minayo (2014), dentre elas a semiestruturada, a qual utilizamos para ouvir os profissionais entrevistados.

2.6 Instrumentos para coleta de dados

Realizamos a pesquisa empírica em duas escolas públicas estaduais da educação básica (EC1 e EP1), conforme informamos, no primeiro semestre de 2017.

A coleta de dados se deu por meio do uso de dos seguintes instrumentos: a) Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as Diretoras (Apêndice A); b) Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as Pedagogas (Apêndice B); c) Roteiro de Entrevista Semiestruturada para os Professores (Apêndice C); d) Questionário fechado sobre leitura e escrita para os estudantes das turmas observadas (Apêndice D); e) Roteiro de observação da prática pedagógica nas diferentes disciplinas da educação básica (Apêndice E).

As entrevistas semiestruturadas individuais (professores, pedagogas e diretoras), foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra pela pesquisadora. Todavia, conforme recomendações de Belei *et al* (2008), após essa transcrição foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar constrangimento aos participantes da pesquisa.

Optamos por essa modalidade de entrevista porque, segundo Minayo (2014), permite que o entrevistado fale mais livremente sobre o tema proposto, e ao entrevistador que direcione o diálogo aos objetivos propostos e às informações que deseja coletar.

Na sequência, apresentamos com detalhes os instrumentos utilizados em nossa pesquisa empírica.

a) Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as Diretoras

Consideramos relevante entrevistar as diretoras das escolas campo da pesquisa, uma vez que, além das implicações de mediação pedagógica, de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, os aspectos de gestão escolar, também influenciam nas representações de (não) aprendizagem imbricadas, especificamente, pelas condições materiais e simbólicas concebidas pelas entrevistadas.

Na elaboração do Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as Diretoras (Apêndice A), além dos aspectos de formação pessoal, uso e habilidades com a leitura e escrita, investigamos questões estruturais de gestão escolar de qualidade, os principais problemas de ordem pedagógica enfrentados pela escola e as medidas usadas para enfrentá-los, sobre como é realizado o trabalho em leitura e escrita e os recursos que a escola possui para mediá-los, como computadores ou tablets conectados à internet. Dialogamos sobre as concepções que as entrevistadas possuem sobre os resultados de um possível trabalho interdisciplinar em leitura e escrita por todas as áreas do conhecimento.

Organizamos a entrevista com as gestoras em oito categorias, nas quais sintetizamos as RS delas sobre o trabalho pedagógico em leitura e escrita e as condições materiais, como as mídias digitais e as simbólicas, além das concepções relativas a aluno, aprendizagem, escola democrática e outras, que perpassam a sua realização.

b) Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as Pedagogas

No Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as Pedagogas (Apêndice B) tivemos como objetivo compreender como se encontra, no contexto educacional pesquisado, o trabalho pedagógico em língua materna. Os itens de identificação e de formação e atuação profissional são análogos ao que dirigimos aos professores.

Quanto aos aspectos pessoais, afetivos e pedagógicos, investigamos a trajetória de formação acadêmica e profissional desses profissionais, além de se autoavaliarem em seu desempenho em leitura e escrita, ou seja, como concebem a sua proficiência em leitura e escrita.

No tocante ao trabalho pedagógico com leitura e escrita, procuramos compreender a representação que têm de si enquanto pedagogas, a contribuição enquanto coadjuvantes das questões pedagógicas, a visão que possuem do trabalho realizado pelos professores no ensino da língua, de como representam o desenvolvimento dos alunos nessas habilidades, além dos limites e alternativas de superação das dificuldades dos estudantes e professores. Buscamos entender também se a formação inicial e continuada permite mediar o trabalho de produção da escrita e, por fim, de que forma a escola pode se organizar para melhorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes no atual contexto brasileiro.

c) Roteiro de Entrevista Semiestruturada para os Professores

Elaboramos e organizamos o protocolo de entrevista com os professores em três tópicos (Apêndice C). Inicialmente, é composto pelos dados de identificação: nome, gênero e idade; a seguir, tratamos de questões relacionadas à formação e atuação profissional, como a área em que lecionam, tempo de serviço, carga horária semanal e vínculo empregatício. No terceiro momento, reunimos 17 questionamentos sobre aspectos pessoais, afetivos e pedagógicos do docente em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura e escrita.

De forma geral, sobre a relação pessoal e afetiva dos professores entrevistados com a leitura e escrita, indagamos a respeito do processo de escolarização e de docência em língua materna, como as facilidades e dificuldades que apresentam ao ler e interpretar um texto ou ao produzi-lo com coerência e coesão textual, assim como os mecanismos que usam para tirar suas dúvidas nessas atividades. Investigamos também sobre o que gostam de ler e a frequência com que leem e escrevem, dentre outros aspectos.

Para a compreensão da concepção dos docentes acerca da relação ensino e aprendizagem da língua materna, investigamos sobre as principais dúvidas dos seus alunos ao ler e escrever, como é realizado o trabalho em cada disciplina por meio da leitura e escrita, se há interdisciplinaridade, de que forma representam o desenvolvimento de seus alunos, o que é ser professor na atual conjuntura brasileira, os principais desafios que enfrentam, e se a formação continuada de que participam contempla estudos referentes ao uso da língua materna em sua área de conhecimento.

Pensamos a organização da entrevista aos docentes no sentido de reunir representações da constituição do professor enquanto profissional que se vale da Língua Portuguesa para ensinar os conteúdos específicos de sua disciplina de atuação, bem como toda a sua constituição enquanto usuário dessa língua e as relações que estabelece com ela, além de como a utiliza em suas aulas, seus limites e a percepção que tem da necessidade de formação para a Pedagogia da Leitura e Escrita.

d) Questionário fechado sobre leitura e escrita para os estudantes das turmas observadas

Esse instrumento é composto de nove questões relativas a aspectos ligados ao gosto, uso e práticas pedagógicas de leitura e nove referentes à escrita (Apêndice D).

O questionário foi respondido, individualmente, pelos 37 estudantes de duas turmas do período vespertino – uma da EC1, com 23 alunos participantes, e a outra, a EP1, com 14 respondentes – matriculados e assíduos no nono ano do ensino fundamental. Lembramos que nem todos os alunos das respectivas turmas participaram da pesquisa, uma vez que levaram para casa para os responsáveis assinarem o TCLEM, mas no dia agendado pela pedagoga responsável e autorizado pelo professor que cedeu a aula para responderem o questionário não estavam de posse do documento.

No conteúdo do questionário, objetivamos identificar as representações dos educandos sobre preferências e práticas de leitura e escrita nas diferentes disciplinas curriculares do ano em estudo, em sala de aula e fora dela. O resultado das nove questões pertinentes à leitura e das nove de escrita foi tabulado por meio de gráficos (imagens de 3 a 20, da seção 4) e, em cada análise, buscamos traçar um paralelo entre as concepções dos participantes das duas escolas a respeito do conteúdo investigado. Para a análise do questionário, apesar de evidenciar dados estatísticos, priorizamos a abordagem quantiquantitativa de análise.

e) Roteiro de observação da prática pedagógica nas diferentes disciplinas da educação básica

Elaboramos o Roteiro de observação da prática pedagógica nas diferentes disciplinas da educação básica (Apêndice E) com o objetivo de complementar dados e esclarecer possíveis dúvidas surgidas com a transcrição das entrevistas dos docentes participantes da pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2010), há diferentes tipos de observações, que podem ser sistemática ou assistemática, participante ou não-participante, na vida real (em nosso caso, em sala de aula) ou em laboratório, individual ou em equipe. Alertam que essa técnica apresenta vantagens e limitações. Dentre os benefícios elencados pelos autores, priorizamos o de

evidenciar aspectos do contexto que não foram obtidos pela técnica da entrevista semiestruturada e do questionário.

Realizamos uma observação correspondente a uma hora aula (50 minutos) em cada uma das oito disciplinas curriculares dos nonos anos, totalizando 16 (dezesesseis) observações. Para realizar as observações, agendamos a atividade previamente com o/a professor/a, com a finalidade de descartar aulas de avaliação, especialmente as de caráter individual e silenciosa.

De forma geral, observamos questões de caracterização das escolas e turmas analisadas, bem como a interação dos alunos em sala de aula, a prática pedagógica dos professores, compreendendo aspectos do planejamento da aula, a atuação mediadora dos docentes, a relação teoria e prática, e, principalmente, o trabalho sistemático realizado (ou não) com a leitura e a produção escrita nas várias aulas assistidas.

No que tange à turma observada na EC1 (nono ano B), no início da pesquisa havia 27 alunos matriculados no turno da tarde e no final de nossa atividade somavam 30, sendo 15 do gênero masculino e 15 do feminino. Durante todo o tempo da atividade de observação, não houve intercorrências, pois os alunos se mostraram participativos e demonstraram interesse em estudar. Em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes, 16 passaram por média (mérito) e 14 foram aprovados por conselho de classe. Dois apresentam dificuldades de aprendizagem, por isso frequentam sala de recursos no contraturno, duas vezes por semana.

Como os professores da EC1, no decorrer das observações, não levaram os seus alunos à biblioteca, achamos conveniente conversar com a bibliotecária responsável. Ela nos informou que somente as professoras de Língua Portuguesa levam seus alunos à biblioteca e lá realizam leitura silenciosa, e que não há projeto de leitura na escola e não percebe alunos leitores. O que na verdade tem percebido é o uso da internet para as pesquisas solicitadas nas várias disciplinas escolares. Enfim, considera uma biblioteca desatualizada e pouco frequentada. Esse comportamento pedagógico contribui com os insatisfatórios resultados da Prova Brasil demonstrados anteriormente, assim como com a aprovação por conselho de classe dos estudantes desta pesquisa, relatados pelas pedagogas entrevistadas, fato que evidencia a importância da presente investigação na busca de RS sobre a realidade do ensino e da aprendizagem da língua escrita, apontando aspectos que precisam ser melhor interpretados na busca de novos paradigmas para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas de educação básica.

Quanto à turma observada na EP1 (nono ano C), segundo registro da secretaria da escola havia 21 estudantes matriculados, o dia em que mais compareceram alunos foram 19, sendo 09 do gênero masculino e 10 do feminino. Durante todo o tempo da pesquisa, não

houve contratempos, pois os alunos foram participativos e demonstraram interesse em estudar. Em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes, a pedagoga responsável nos informou que, em média, 50% dos estudantes foram aprovados por conselho de classe, no ano anterior à nossa pesquisa. Nas aulas de Língua Portuguesa e de Geografia, acompanhamos a turma observada para aula na biblioteca da escola. Em se tratando da aula de leitura, em Língua Portuguesa, a professora regente, em uma das mesas com um grupo de alunos, iniciou um trecho de leitura de um livro e solicitou que os alunos continuassem lendo. Outros alunos, sentados em outro grupo, escolheram, aleatoriamente, outras obras. Nesse contexto, foi possível observar que um aluno cobria o rosto com o livro aberto e acessava o telefone celular, outro grupo simulava a leitura meio sussurrada, mas conversavam sobre assuntos alheios ao conteúdo do material que estavam manuseando.

A aula de Geografia, embora tenha ocorrido na biblioteca, os educandos, de posse de um mapa político da Europa, foram solicitados a criar uma legenda de localização dos respectivos países e colori-los.

Após as observações, conversamos com a bibliotecária, que nos informou que há um bom acervo, mas com pouca procura para empréstimos e que a comunidade externa não frequenta o referido ambiente. Os principais problemas destacados pela bibliotecária referem-se ao desinteresse da comunidade escolar pela leitura, quando leem o fazem por exigência, para cumprir determinações e para obter notas; há um interesse maior pela “baixa literatura”, para isso citou os Mangás, ou “Ai que livro grosso!”, que o comportamento dos alunos ao selecionarem e escolherem livros são voltados para os finos e com mais ilustrações.

Informou-nos que a biblioteca serve de “castigo” quando os alunos chegam atrasados e que os professores de Língua Portuguesa são os que agendam seu uso com maior frequência. Na maioria das vezes, a biblioteca é utilizada para as aulas de leitura. Em uma aula de Língua Portuguesa, observamos a rotina das visitas da turma à biblioteca: a professora sentou-se com um grupo de quatro estudantes, leu individualmente e alternou a leitura oral entre eles. Os demais estudantes ocuparam as outras mesas, alguns poucos liam individualmente e a grande maioria conversava ou mexia no celular. Nesse sentido, percebemos que a biblioteca escolar funciona como lugar de silêncio e não de trocas culturais.

Ao final da aula, solicitamos à professora que explicasse sobre os objetivos e a dinâmica daquela aula de leitura, e ela afirmou que estava tentando desenvolver uma forma de não imposição e cobrança de leitura, que era um momento que objetivava desenvolver nos estudantes o gosto em ler e frequentar a biblioteca.

Concluimos que as observações realizadas têm consonância com as RS dos estudantes

e professores sobre o ensino sistemático da língua materna, em que o trabalho pedagógico nessa área de conhecimento é bastante restrito e monótono.

É importante esclarecer que nas demais seções voltamos a destacar outros pontos relevantes das observações realizadas e anotadas em diário de campo, uma vez que elas contribuíram para a discussão das RS dos participantes da pesquisa.

2.7 Procedimentos para análise de dados

Para o tratamento dos dados do questionário fechado com os alunos utilizamos a estatística descritiva. Tabulamos os resultados e elaboramos gráficos que foram organizados em forma de figuras, compostas pelas respostas paralelas obtidas na EC1 e EP1 sobre concepções de leitura e escrita, somando 18 figuras, uma para cada questão respondida. Além disso, para as Figuras 9, 10, 17 e 19 elaboramos os Quadros 12, 13, 14 e 15 com o intuito de melhor explicá-las.

Na análise das entrevistas semiestruturadas com os docentes, pedagogas e diretoras, optamos pela metodologia de natureza qualitativa, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016), que propõe a técnica analítica para atingir o caráter quantitativo e qualitativo da pesquisa.

Elaboramos oito categorias de análise para cada um dos grupos de participantes (docentes, pedagogas, diretoras). Tais categorias envolviam aspectos de desempenho acadêmico dos estudantes em língua materna, relação pessoal e profissional dos entrevistados com a leitura e escrita, formação continuada e práticas pedagógicas interdisciplinares e de gestão que estimulem a fluência dos estudantes na área de conhecimento que investigamos.

Assim, no tocante às representações docentes sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, elaboramos as seguintes categorias: 1) Representações do desempenho geral dos discentes em língua materna; 2) Principais dúvidas/dificuldades pontuais dos estudantes em leitura e escrita; 3) Práticas pedagógicas envolvendo leitura e escrita; 4) Relação afetiva e efetiva do docente com a língua materna; 5) Formação continuada na educação básica e sua relação com a prática docente; 6) Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa; 7) Percepção da profissão docente; 8) Representação docente dos estudantes enquanto leitores e autores.

No que tange às representações de pedagogas sobre o trabalho pedagógico em leitura e escrita, elaboramos as seguintes categorias de análise: 1) Principais atividades desempenhadas na função e os maiores problemas enfrentados (pedagoga); 2) Representações acerca do

trabalho pedagógico e sua contribuição enquanto pedagoga no planejamento e acompanhamento das aulas; 3) Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação; 4) Relação afetiva e efetiva das pedagogas com a língua materna; 5) Formação continuada na educação básica e sua relação com a leitura e escrita; 6) Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa; 7) Representação do professor sobre a função que a pedagoga desempenha na escola; 8) Representações relativas a ser pedagoga.

Por fim, no que diz respeito às representações de gestoras sobre o trabalho pedagógico em leitura e escrita, de igual forma, elaboramos oito categorias de análise: 1) Principais atividades desempenhadas na instituição e maiores problemas enfrentados (diretora); 2) Representação do trabalho pedagógico em leitura e escrita e contribuição enquanto diretora; 3) Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação; 4) Representação de gestão escolar de qualidade; 5) Formação continuada na educação básica e sua relação com a função que exerce na instituição; 6) Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa; 7) Representação sobre o desempenho dos professores e alunos dos nonos anos pesquisados; 8) Oferta e importância de tecnologias de informação e de comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem.

Na seção 3, empreendemos estudo relativo aos principais conceitos que compõem a TRS, evidenciando o motivo pelo qual ela se mostra adequada para o estudo das RS em língua materna, nesta pesquisa, em sua modalidade escrita. Além disso, realizamos levantamento de estudos de pós-graduação *stricto sensu* que tratam dessa temática e discorreremos brevemente sobre as contribuições de Vigotski e de Bakhtin para o entendimento das concepções de linguagem presentes nesta tese.

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

O fenômeno educativo ocorre no processo de interação social na escola e fora dela, e o conhecimento daí decorrente é o produto e o processo sociocultural compartilhado em larga escala, especialmente pelo senso comum. Em consonância com essa concepção, trazemos da TRS o aporte teórico-metodológico para compreender as RS de 23 (vinte e três) estudantes de duas turmas do nono ano do ensino fundamental e 16 (dezesesseis) professores (oito de cada turma), 02 (duas) pedagogas e 02 (duas) diretoras de duas escolas estaduais pesquisadas (EC1 e EP1), por meio das ações epistêmicas desempenhadas na e pela escola no ensino e na aprendizagem da língua materna.

Nesse sentido, organizamos a presente seção a partir de estudos bibliográficos, com o objetivo de apresentar os principais pressupostos da TRS para subsidiar nosso objeto de estudo, além de uma revisão de literatura dos estudos brasileiros em língua materna que se apoiam nessa teoria e que consubstanciam os dados de nossa investigação. Ainda de forma sucinta, tratamos de alguns aspectos do estudo da linguagem segundo Vigotski e Bakhtin.

Os estudos das RS no campo educacional são ressaltados por Gilly (2001, p. 321) quando pontua que “[...] consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Alves-Mazzotti (2003, p. 40) evidencia a importância do estudo das RS para a compreensão de comportamentos e práticas escolares muitas vezes excludentes e não conscientes, o que, no caso de nossa pesquisa, pode levar alunos, professores, pedagogas e diretoras a “[...] compreender as relações entre suas representações e sua prática [...]”.

Apoiamo-nos na TRS de Moscovici, seu idealizador (1978, 2001, 2012, 2015), e em seus seguidores, como Jodelet (1984, 1989, 2001, 2009, 2010, 2011, 2014, 2015, 2017), Abric (2000, 2001, 2003), Marková (2006, 2015, 2017), Jovchelovitch (1998, 2000, 2007, 2011, 2014), Doise (2001, 2002), Sá (1993, 1996, 1998, 2000, 2015), Arruda (1998, 2002a, 2002b, 2015), Guareschi (2007a, 2007b, 2008, 2015), Alves-Mazzotti (2002, 2003, 2007, 2008), Gilly (2001), Spink (1993, 2007) e em outros pesquisadores que propõem a compreensão das relações dos indivíduos com o comportamento partilhado socialmente.

Nesta presente tese, direcionamos a análise dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no contexto da educação escolar básica, situando os pressupostos teóricos da TRS como profícuos para pensar as dimensões que o conhecimento sistemático e espontâneo ocupa na formação dos indivíduos.

A TRS, como assevera Jodelet, contribui para a “apreensão do simbólico, do histórico e do cultural” (2017, p. 69), o que nos leva a questionar, nesta presente seção: O que são, como são formadas, compartilhadas e reguladas as RS?

Nosso interesse pela TRS ocorre porque acreditamos que ela compõe um campo de estudos que reúne diversas áreas e dimensões do conhecimento para compreender a dinâmica psicossocial das relações humanas, voltadas para a construção dos fenômenos de representação da realidade social imbricados na cultura, nas diferentes instituições sociais, nas relações interpessoais e de massa, na individualidade humana, no pensamento coletivo e nas diversas formas de práticas sociais, buscando compreender a natureza social das cognições e propagações das RS.

Nosso intento nesta seção é progredir por alguns tópicos interligados, a começar pelo processo sócio-histórico da elaboração e do alcance da TRS, indo do seu surgimento ao momento atual. Na sequência, compreender seu conceito e funções, os processos sociocognitivos de sua formação, as principais abordagens desdobradas dessa teoria e, por fim, como se apresenta no Brasil e em alguns países.

A seguir, discorreremos acerca dos elementos teóricos que compõem a TRS, os quais utilizamos para ancorar o entendimento do fenômeno educativo relativo ao ensino e à aprendizagem da língua materna como conteúdo sociocultural ensinado na escola.

3.1 Processo sócio-histórico de constituição da Teoria das Representações Sociais

A TRS tem seus pressupostos fundados nas ideias de Serge Moscovici (1925-2014) sobre a inter-relação entre aspectos psíquicos e sociais dos indivíduos, portanto psicossociais, no entendimento das dinâmicas sociais.

Esse teórico inaugura a intersecção da Psicologia com a Sociologia ao utilizar o conceito Representações Sociais (RS) em seu trabalho “*La psychanalyse, son image et son public*, publicado em 1961, no qual analisa a maneira como a teoria psicanalista se propagou no senso comum entre os franceses” (SILVEIRA, 2011, p. 49). Para isso, realizou sua pesquisa com três grupos franceses diferentes: membros do clero, do partido comunista e dos profissionais liberais.

Moscovici estuda a maneira pela qual diferentes órgãos da imprensa francesa tratam da Psicanálise. Três espécies de publicações são analisadas: a imprensa militante ligada ao Partido Comunista, a imprensa vinculada à Igreja Católica e os jornais de grande circulação. Esses três setores da imprensa francesa não mantêm as mesmas relações de comunicação com seus leitores e com seu meio social e cultural (DOISE, 2001, p. 190).

Dito de outra forma, Serge Moscovici investigou como o conhecimento produzido por cientistas adquiriria outra conotação quando partilhado nos grupos sociais diversos. Sua teoria se preocupa em explicar o conhecimento reificado por meio do senso comum, isto é, busca compreender como o conhecimento próprio da ciência é legitimado e transformado fora dela pelo consenso. Com isso, Moscovici rompe com a visão individualista do sujeito, proposta pela teoria cognitivista, e a tece na relação sujeito-objeto, mediada pelos grupos sociais. Em sua obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, logo de início, anuncia que não se trata de um trabalho da Psicanálise¹⁰, e sim da Psicologia Social e da Sociologia do Conhecimento, direcionado à representação social da psicanálise, cujo propósito foi “[...] redefinir o campo da Psicologia Social a partir daquele fenômeno, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21). Moscovici (1978), ao captar a abrangência dos conceitos sociológicos, constatou que o que permanecia de forma abstrata era capaz de ser tratado como fenômeno social concreto. As RS permitem estudar os comportamentos e os problemas de cognição dos grupos, fato negligenciado no início de seus estudos (MOSCOVICI, 2001).

Em 1976, após 15 anos de dormência teórica, a 2ª edição da obra foi revisada e relançada em formato de livro. Sua tradução para o português se deu em 1978. A TRS objetivada nas várias obras desse teórico influenciou pesquisadores do Brasil e em outros países nas pesquisas sobre a relação indivíduo e sociedade, e as marcas sociais construídas no indivíduo e as suas projetadas naquela.

Acreditamos ser conveniente situarmos, ainda que de forma breve, o contexto sócio-histórico em que se suscitaram as indagações, reflexões e conclusões de Moscovici a respeito da teoria por ele instaurada em oposição às concepções predominantes até então, da Psicologia Social, voltadas ao indivíduo e ao empirismo.

Arruda (2015), ao se referir às consequências sociopolíticas e psicológicas do contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), afirma que “[...] após viver sobre a pressão nazista, Moscovici iniciou o trabalho de pesquisa que iria resultar na elaboração da Teoria das Representações Sociais” (p. 109). A autora, assim como historiadores contemporâneos, declara ainda que, com o fim da guerra, a ciência e as comunicações tornaram-se mais emergentes e foram os dois principais elementos para alavancar o processo de elaboração de

¹⁰ “A Psicanálise é um acontecimento cultural que, ultrapassando o estrito circuito das ciências, da literatura ou da filosofia, afeta o conjunto da sociedade. Observa-se ao mesmo tempo o nascimento de um novo senso comum que não poderia ser entendido em termos de vulgarização, de difusão ou de distorção da ciência” (MOSCOVICI, 2012, p. 25).

RS, além de terem sido “[...] duas das mais importantes fontes para a legitimidade do conhecimento, uma vez que ajudaram a disseminar a matéria-prima do conhecimento comum” (ARRUDA, 2015, p. 110).

Desde a sua gênese, a TRS ficou adormecida por mais de dez anos, ressurgida nos anos setenta do século XX, e ganhou força no início dos anos de 1980. A produção moscoviana compreende, basicamente, desde a questão da natureza (1975, 2007), perpassando pelos processos que instituem o social (2011a, 2015), até o poder transformador das minorias ativas (2011b). Serge Moscovici, um renomado pesquisador, foi homenageado em diversas universidades em todo o mundo pelas contribuições trazidas pela TRS às várias áreas do conhecimento (NASCIMENTO-SCHULZE; JESUÍNO, 2008).

Em diálogo com Ivana Marková, Moscovici relata o contexto sociopolítico em que passou boa parte de sua vida:

Eu cresci em um tempo em que reinava o fascismo, de tal modo que se poderia dizer que, pelo contrário, são os intelectuais que não são capazes de pensar racionalmente, pois na metade do século vinte eles produziram teorias tão irracionais, como o racismo e o nazismo. Pode crer, a primeira violência antissemita aconteceu nos colégios e universidades, não nas ruas, e foi legitimada não por padres ou por políticos ignorantes, mas por pessoas estudadas [...] (MOSCOVICI, 2015, p. 310)

Quanto à dificuldade em explorar o senso comum para a compreensão da difusão e apreensão social do conhecimento reificado e o que o levou a preferir se fundamentar na psicanálise ao invés de no marxismo, respondeu a Marková:

Nos anos de 1948/1949 haviam duas teorias que estavam começando a penetrar na sociedade francesa: a primeira, o marxismo, partilhado e propagado pelo maior partido político da Europa; e, em segundo lugar, a psicanálise. Eu estava impossibilitado de escolher o marxismo, porque era um estrangeiro e um refugiado de um país comunista; era também uma questão politicamente difícil [...] (MOSCOVICI, 2015, p. 311).

No entendimento de Farr (2003), a opção de Moscovici pela Psicanálise foi uma atitude estratégica, uma vez que essa ciência e o marxismo foram amplamente divulgados na cultura francesa no período pós-guerra.

O surgimento da TRS veio por meio das concepções sociológicas de Émile Durkheim¹¹ (1858-1917), tido como o fundador da Sociologia, estudos sociológicos

¹¹ Para saber mais sobre a teoria sociológica desse pensador e a sua influência para outras áreas do conhecimento, como em nosso caso, a educação, sugerimos as obras: *As regras do método sociológico* (1983);

combinados entre a pesquisa empírica e teórica, originando o conceito de representações coletivas (RC) como uma categoria de pensamento coletivo para expressar uma realidade social, centrada na sociedade e não nos indivíduos. Durkheim elaborou o conceito de RC em 1912¹², trazendo a este “[...] diferentes formas de pensamento e de saberes partilhados coletivamente (crenças, mitos, ciências, religião e opiniões)” (PURIM, 2010, p.165). Entretanto, segundo Duveen (2015, p. 13),

[...] o esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia.

Nessa mesma linha de pensamento, Alevato (1999) declara que as pesquisas de Durkheim assentam as representações como uma síntese do pensamento coletivo, desconsiderando as lutas de poder travadas no interior das sociedades. Ao contrário, a vida coletiva não se constitui por uma entidade exterior, mas pelas relações e contradições desencadeadas no campo de materialidade que forma os grupos sociais.

Ao explicar a dissidência entre representações coletivas e sociais, Castro (2014) estabelece analogia entre a evolução das pesquisas e teorias de Marx e Hegel e de Durkheim e Moscovici tecendo a seguinte comparação:

Karl Marx, com uma honestidade intelectual ímpar, afirmava que não poderia ter desenvolvido nenhuma parte de sua teoria sem que antes Hegel houvesse pensado a dialética. Da mesma maneira, Moscovici promoveu uma criativa releitura da instigante obra de Émile Durkheim sobre o conceito de representações coletivas (p. vii).

Em relação à evolução do conceito de RC para RS, Castro (2014) anuncia que “O século XIX ‘descobriu’ que, não somente o indivíduo, mas as sociedades pensam e constroem coletivamente as realidades que os seus membros conhecem” (CASTRO, 2014, p. x). O próprio Moscovici sustenta que “[...] temos que encarar a representação social tanto na medida que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

As formas elementares da vida religiosa (1983); Da divisão do trabalho social (1983). In: Coleção Os Pensadores (1983); e, Sociologia e Educação (2014).

¹² Para aprofundamento no assunto, indicamos: DURKHEIM, É. As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

De acordo com levantamento histórico sobre a origem e uso da terminologia RS, Arruda pontua que o conceito moscoviciano é desenvolvido baseado não apenas no de representações coletivas proposto por Durkheim, mas que Moscovici o atualiza, a partir de uma nova releitura, ao propor “[...] uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos” (ARRUDA, 2002b, p. 131). Para isso, Moscovici também se baseou nos estudos antropológicos de Lévi-Bruhl sobre a natureza do pensamento primitivo; na teoria psicanalítica de Freud; na teoria da linguagem de Saussure; na teoria das representações infantis de Piaget; e na teoria do desenvolvimento sócio-interacionista de Vygotsky (GONÇALVES, 2011).

Viana (2008) assinala que a abordagem durkheimiana das representações coletivas é consequência do desenvolvimento capitalista, bem como da consolidação das ciências sociais. O autor acrescenta que Durkheim, com sua obra *As regras do método sociológico*, de 1895, idealiza a ruptura entre ciência e senso comum, pois objetivava construir os fundamentos metodológicos da sociologia. Ainda conforme Viana (2008), esse sociólogo explica as representações coletivas partindo de sua sociologia da religião, caracterizando-a como uma forma de RC. Com isso, afasta sua concepção de outras abordagens do conhecimento, como a psicologia, o materialismo histórico, o empirismo, o apriorismo e outras.

No tocante à proposição do conceito de RC de Durkheim ancorar-se no estudo empírico das religiões primitivas e nas ideias kantianas, Sá (1993) infere que tal conjectura pode ser entendida em razão da relativa integridade das religiões e de outros ‘sistemas unificadores’, principalmente das exigências sociais daquele momento sócio-histórico. Por conseguinte, nas sociedades contemporâneas, novos fenômenos representacionais emergem sob uma perspectiva psicossociológica. O próprio Moscovici deixa claro o seu interesse ao estudar as RS, sendo as das sociedades contemporâneas (conforme seu objeto de pesquisa, em 1961). Sobre o ponto de vista de Durkheim, Moscovici (2015, p. 45-46) esclarece que “[...] as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e de espaço, etc.”. Para o autor, essa inclusão abrangente poderia incorrer no esvaziamento da compreensão de aspectos significativos da realidade estudada.

De acordo com o exposto, a noção de RC difere significativamente da de RS, como no paralelo apresentado no Quadro 4.

Quadro 4. Principais dicotomias conceituais entre RC e RS

| Representações Coletivas (Émile Durkheim) | Representações Sociais (Serge Moscovici) |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| São concebidas como formas de consciência que a sociedade impõe aos indivíduos. | São geradas pelos sujeitos sociais. |
| Implica em reprodução da ideia social. | Os indivíduos ou grupos não são receptores passivos, mas agentes e participantes de uma sociedade pensante e em constante transformação, na qual constantemente avaliam e reavaliam seus problemas e soluções. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rodrigues (2010).

Segundo as ideias contrapostas no Quadro 4, é possível apreender que Moscovici (1978) rompeu com a tradição científica cartesiana e constrói uma nova Psicologia Social ao propor a interdisciplinaridade entre Sociologia e Psicologia, ou seja, que os fenômenos psicológicos perpassam os sociais e vice-versa. Conforme sua afirmação: “[...] a tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto (MOSCOVICI, 2015, p. 41). Nesse sentido, seus estudos opõem-se à teoria durkheimiana, uma vez que para a “[...] tradição behaviorista, o fato de a Psicologia Social ter-se limitado a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais, constituíam e continuam constituindo um obstáculo a esse respeito” (MOSCOVICI, 1978, p. 14).

Com base nos estudos de Farr (1999), Guareschi (2008, p. 14) afirma que a TRS apresenta a Psicologia Social como ciência que sofreu alguns questionamentos no início do século XX, “[...], mas fincou raízes profundas nos Estados Unidos, onde se reduziu a uma Psicologia Social experimentalista e individualista, bebendo das vertentes teóricas do cartesianismo e do positivismo”. Este autor, analisando os pressupostos históricos dessa ciência, relata que após a Segunda Guerra Mundial, tais concepções retornam à Europa com o intuito de se disseminar como psicologia social exclusiva. Diante disso, começam as resistências ao paradigma da psicologia behaviorista nas décadas 60 e 70 do século XX, na França, principalmente por Moscovici, Israel e Tajfel. Na América Latina, esse modelo sobrevive até a década de 1980, época em que passa a ser questionado por Venezuela, Brasil e outros países (GUARESCHI, 2008).

Dito de outro modo, o que motivou Moscovici a propor a TRS, de forma científica, foi sua crítica às teorias vigentes daquela época, nas quais seus pressupostos teóricos, de cunho positivista e funcionalista, não explicavam a realidade social, como, por exemplo, o faz a dimensão histórico-crítica ao utilizar determinantes socioculturais para explicar os fatos sociais na atualidade (MESQUITA; ALMEIDA, 2009).

Gonçalves (2011) enuncia que as pesquisas de Moscovici relativas à TRS datam dos anos 50 do século XX, contudo foi somente a partir dos anos 80 desse mesmo século que os “[...] estudos que a focalizaram vão gerar intensas discussões sobre as origens, os fundamentos, as operações e as funções de uma representação social, assim como sobre as variações da teoria” (p. 04). Acreditamos ser prudente elencar alguns dos teóricos do campo da Antropologia, da Psicologia e da Sociologia cujas ideias são discutidas em obras de Moscovici, como as de Sigmund Freud (1856-1939), Lévy-Bruhl (1857-1939), Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e Jean William Fritz Piaget (1896-1980), dentre outros, que de uma forma ou outra discutem como o sistema cognitivo interfere no social e como este, por sua vez, interfere naquele; além das concepções fundantes de Émile Durkheim (1858-1917), sinalizadas neste estudo. No entanto, apesar de elegermos o processo histórico como componente essencial para compreendermos os fatos sociais contextuais, não há espaço objetivado em nossa pesquisa, por critérios teórico-metodológicos, para discutirmos aspectos teóricos desses pesquisadores.

Arruda (2002a *apud* GONÇALVES, 2011) ressalta que a resistência ao paradigma da psicologia social se deve ao behaviorismo, modelo que explica o que é ou não científico; e também pela sociologia, com seus estudos sociais amparados na perspectiva durkheimiana, que fragmentava o indivíduo e o coletivo, pois:

[...] o aparente descaso por ela pode ser explicado porque contrariava o paradigma então dominante na Psicologia, o behaviorismo, que estabelecia os limites do que era considerado científico ou não; e na Sociologia, pelos estudos sobre a sociedade marcados pela visão que separava indivíduo e coletivo, decorrentes da perspectiva durkheimiana, onde os fenômenos coletivos não podiam ser explicados em termos de indivíduo (GONÇALVES, 2011. p. 04).

Conforme anunciamos, para a instituição das RS, Moscovici se apoiou nas RC de Durkheim; no entanto,

[...] Moscovici pensou com Durkheim e contra ele, dando-se conta de que na sociologia durkheimiana havia o perigo implícito de esquecer a força do que é coletivo (Durkheim sugeriu o termo Representações Coletivas) encontra a sua mobilidade na dinâmica social, que é consensual, é reificado, mas abre-se permanentemente para os esforços e sujeitos sociais, que o desafiam e se necessário o transformam (GUARESCHI, 2007b, p. 19).

Nessa mesma linha de pensamento, Duran (2012, p. 241) assevera que “[...] enquanto Durkheim vê as Representações Sociais como formas estáveis de compreensão coletiva,

Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas [...]”. Segundo Reis e Bellini (2011), o idealizador dessa teoria, em seus pressupostos teóricos, se propôs a considerar as RS como um ‘fenômeno’, o que, até a década de 1960, era tido como um ‘conceito’. Ou seja, os fatos sociais, em sua formação e propagação, passam a ser considerados no entendimento da relação indivíduo e sociedade, e não somente como formas estáticas descritas teoricamente.

Na tentativa de explicar a evolução do paradigma das RS, Fiamoncini (2009, p. 153) justifica:

Desta maneira, a realidade social passa a ser avaliada numa dimensão cultural, econômica e política, em três dimensões consideradas pelos clássicos das ciências sociais a partir do século XX, sendo que somente na segunda metade deste mesmo século – anos 1980 – ganha força a dimensão cultural das representações.

Durkheim compreendia formas intelectuais em seu conceito de representações coletivas, e “[...] pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo” (MOSCOVICI, 2015, p.46).

Após tecermos estas considerações sobre a gênese e consolidação das RS, passamos à compreensão do conceito de RS.

3.2 Conceito de Representações Sociais segundo Moscovici e moscovicianos

A gênese conceitual da TRS é decorrente dos estudos de Moscovici e de seus contemporâneos, que também se ocuparam e se ocupam em compreender como o conhecimento reificado é representado pelo senso comum na esfera social. De maneira geral, este teórico se ocupou do estudo e esclarecimento da natureza psicológica e social em que as representações são elaboradas, propagadas e modificadas. Por serem formas de conhecimento, as RS constituem uma vertente teórica da Psicologia Social que faz contraponto com outras correntes que pesquisam questões do conhecimento como a Sociologia, Antropologia, Filosofia, História e Comunicação Social (ALEXANDRE, 2004).

Desde o seu início, os pressupostos da TRS se ativeram aos processos de interação entre comportamentos compartilhados, no âmbito social, e por atitudes singulares, valores e práticas no âmbito individual (MOSCOVICI, 1961/1978; JODELET, 1989). Em outras palavras, essa teoria busca compreender como determinado fenômeno social transformado em

saberes do senso comum, uma vez hierarquizados, determinam a conduta dos integrantes do grupo social. Sua premissa versa sobre os estudos da natureza psicológica e social das RS.

A TRS tem sido utilizada nas diversas áreas de conhecimento, especialmente nos campos de investigação das ciências sociais e humanas, com a finalidade de se compreender a concepção que os indivíduos têm dos fenômenos sociais presentes em seu cotidiano. Essa teoria se manifesta por meio de representações processadas mediante um sistema simbólico, de caráter sócio-histórico e cultural, que valoriza o saber popular, por fazer parte do contexto imediato na qual as informações, ideias, crenças, pontos de vista, valores, bem como a objetividade e a subjetividade humanas, entre outros que circulam diariamente são construídas e disseminadas. Com isso, verificamos que as RS têm no movimento social uma realidade que, via de regra, relaciona as dimensões científicas e cognitivas como saberes cotidianos (MAGALHÃES, 2015).

Ao considerarem a abordagem conceitual de Serge Moscovici sobre RS, diversos autores se apoiam em sua linha de pensamento para conceituá-la. Optamos, nesta fundamentação teórica, por revisitar a conceitualização deste autor e de alguns de seus principais seguidores, como Jodelet, Abric, Jovchelovitch, Marková, Doise e outros. De modo geral, a TRS busca compreender como um grupo social elabora hierarquicamente os saberes que circulam socialmente, e que, quase sempre, formatam as condutas de seus integrantes. Em decorrência dessa prática e de seus pressupostos teóricos, essa teoria contribui para a compreensão das relações sociais, servindo de aporte teórico-metodológico nas investigações sobre o comportamento humano, e de maneira particular, nesta tese, contribui para o entendimento do fenômeno educacional referente à aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao ampliar o entendimento sobre a natureza dinâmica das RS, Marková (2006, p. 173) esclarece que “[...] o conceito de representações sociais é formado e (re) transformado juntamente com a transformação de sua teoria”. Nesse âmbito, as RS não se limitam apenas ao conceito, mas sobretudo a um fenômeno que contribui na orientação de nossas tomadas de decisões cotidianas. Criamos representações por várias finalidades, sejam para resolver ou compreender conflitos cotidianos, para partilhar experiências sociais, para nos posicionarmos diante das ideologias que circulam socialmente ou para nos ajustarmos aos grupos a que pertencemos. Nesse entendimento, as RS moldam e direcionam nosso comportamento de acordo com os diferentes contextos sociais (JODELET, 1989, 2001).

Pressupomos que não é possível conhecer sem representarmos nosso objeto de conhecimento (GUARESCHI, 2015), mas para que isso aconteça, segundo Jovchelovitch, já se constatava e era demonstrado nas psicologias do desenvolvimento de Piaget e de Vygotsky

e na própria psicologia social de Moscovici que “[...] o estatuto da representação é, ao mesmo tempo, epistêmico, pessoal e social e é a consideração destas três dimensões que pode explicar por que as representações não são uma cópia do mundo externo, mas uma construção simbólica deste mundo” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 58).

Antes de prosseguirmos com nossa compreensão do conceito de RS, buscamos o significado das palavras isoladas que compõem a expressão “representação social” sem a intenção de que haja um esvaziamento do significado dessa expressão. Para o vocábulo “representação”, no dicionário de sinônimos *on-line*¹³ encontramos nove categorias: *ideia*, *interpretação*, *reprodução*, *apresentação*, *representantes*, *importância*, *esclarecimento*, *reclamação* e *metáfora*, totalizando 50 sinônimos.

Ideia: conceito, imagem, juízo, opinião, entendimento. **Interpretação:** desempenho, encenação, récita, atuação, dramatização. **Reprodução:** estampa, símbolo, efígie, retrato, tradução, espelho. **Apresentação:** exibição, revelação, montagem, exposição, mostra. **Representantes:** delegação, comissão, delegados, enviados, comitê. **Importância:** atributo, autoridade, prestígio, qualidade, influência, virtude, reputação, crédito, talento, dom, poder. **Esclarecimento:** explanação, aclaração, esclarecimento, elucidação, explicação. **Reclamação:** protesto, queixa, reclamo, comunicação, petição. **Metáfora:** expressão, alegoria, parábola (DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS *ON-LINE* DE PORTUGUÊS NO BRASIL, negrito da autora).

Acrescentamos também os sentidos de “representar”, o que, em nossa visão, se aproximam da acepção do nosso estudo de RS, os constantes das primeira e segunda categorias:

Retratar ou simbolizar: relatar, refletir, reproduzir, traduzir, descrever, caracterizar, configurar, espelhar, estampar, exprimir, significar, corresponder, equivaler, constituir, formar, pintar, desenhar. **Demonstrar:** apresentar, revelar, expor, mostrar, evidenciar, relatar, contar, provar, comprovar, denotar, referir, dizer, patentear, citar. **Parecer ter:** aparentar, figurar, fingir, afetar, afigurar, assemelhar, presumir. **Interpretar personagem ou encenar peça teatral:** desempenhar, executar, encarnar, atuar, exercer, imitar, exhibir, montar. **Estar no lugar de outra pessoa:** substituir (DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS *ON-LINE* DE PORTUGUÊS NO BRASIL, negrito da autora).

Embora os significados anteriores se apresentem na forma verbal não flexionada, “representar” favorece a compreensão do termo representação, conforme a TRS, nas obras de Moscovici. Esse autor acentua que não é fácil conceituar RS, e o objetivo dessas é “[...]”

¹³<https://www.sinonimos.com.br/representar/>

descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 79). Para este mesmo autor, “Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (p. 54). Acrescenta ainda que “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Marková (2006), ao estudar o termo representação/representar, assevera que este era utilizado na França desde o século XIII, e que essa terminologia é bastante polissêmica e se refere a várias atividades mentais. De etimologia francesa, significava colocar algo na frente dos olhos ou da mente de outra pessoa, sentido que evidencia as suas características sociais e ideológicas. Nos registros ingleses datados do século XIV, apesar da gama de significados, representação pressupõe conotação estática, diferente da francesa, “[...] isto é, uma imagem, um modelo, uma reprodução, imitação e reflexão” (p. 171). Ainda segundo a autora, o termo representa sentido estagnado ao invés da dinamicidade exigida pelas RS. Justifica Marková que o termo foi bastante utilizado na esfera intelectual da França, não havendo necessidade de Durkheim defini-lo. Nascimento-Schulze (2008, p. 14), ao se referir aos estudos de RS, salienta que “[...] os fenômenos estudados em geral referem-se a uma cognição socialmente compartilhada”. Representar, assim, seria o resultado dos processos cognitivos ao se materializar um objeto ou uma ideia. Além do mais, de acordo com Moscovici (2015, p. 40), “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos pressupõem representações [...]”. Ao se reportar aos estudos moscovicianos, Duveen (2015) mostra que o conhecimento veiculado no contexto social emerge do interesse e da forma que as pessoas interagem, de suas necessidades e desejos, agradáveis ou frustrantes.

Em sua composição, as RS apresentam, conforme Moscovici (1978), três eixos pelos quais se estruturam seus componentes: a atitude, a informação e a imagem ou campo de representação.

Enquanto o primeiro eixo orienta as condutas acerca do objeto ou ideia a ser representada e das reações emocionais suscitadas, o segundo eixo está ligado à comunicação, no sentido de compartilhar informações, embora esse processo varie conforme o universo de opinião grupal veiculada, e, por fim, no terceiro eixo, a imagem ou campo de representação, funciona como núcleo figurativo das representações, ou seja, a sua parte mais estável, mais sólida e mais palpável, o que confere-lhe materialidade.

Na intenção de compreendermos o conceito de RS proposto por Moscovici (1978, 2012, 2015), organizamos no Quadro 5, sem a preocupação de esgotar as elucidações do autor, algumas de suas ideias basilares, constantes em três de suas memoráveis obras.

Quadro 5. Excertos de conceitos de RS, segundo Moscovici, em três de suas principais obras

| A representação social da psicanálise (1978) | A psicanálise, sua imagem e seu público (2012) | Representações sociais: investigações em psicologia social (2015) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Representações Sociais (é/são): | | |
| <p>[...] a organização de imagens e linguagem, porque realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns (p. 25).</p> <p>[...] é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (p. 26).</p> <p>[...] é o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (p. 27).</p> <p>[...] é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e libertam os poderes de sua imaginação (p. 28).</p> <p>[...] seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações [...] (p. 50).</p> <p>[...] um processo que torna o conceito e a percepção intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente (p.57).</p> | <p>Qualquer representação é composta de figuras e de expressões socializadas (p. 26).</p> <p>[...] uma representação é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa (p. 27).</p> <p>[...] são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano (p. 39).</p> <p>[...] “preparação para a ação”, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer (p. 46).</p> <p>[...] são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros [...] (p. 47).</p> <p>[...] um objeto é ao mesmo tempo conceder-lhe estatuto de signo e conhecê-lo em tornando-o significante (p. 59).</p> <p>[...] é uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se coloca no lugar do que é conhecido (p. 60).</p> <p>[...] condensa uma racionalidade coletiva, diversificada e bem difusa [...] (p. 73).</p> | <p>[...] são entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências (p. 38).</p> <p>[...] capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. [...] são criadas internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do processo individual. [...] são o produto de nossas ações e comunicações (p. 40).</p> <p>[...] não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem, uma vida própria, elas circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (p. 41).</p> <p>[...] toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade (p.79).</p> <p>[...] são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos, das coletividades das quais pertencemos (p. 221).</p> |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Moscovici (1978, 2012 e 2015).

No Quadro 5, podemos apreender com Moscovici que todas as representações humanas pressupõem representações simbólicas de alguém ou de algo, interligadas socialmente, mediadas pelos aspectos cognitivos e socioafetivos. Na visão de Jodelet (1989, p. 04), as RS “[...] são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. [...] uma espécie de saber que diz alguma coisa da realidade”. Para esta pesquisadora, a representação se explica como “representante mental” do objeto reelaborado simbolicamente, e por ser resultado do ato de pensar, esta (a representação), possui traços da expressão do sujeito e de sua atividade.

Ainda em consonância com os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, podemos aferir que as RS são os conhecimentos cotidianos, portanto elaborados e veiculados nos universos consensuais, muito embora coexistam formas de conhecimento do universo reificado no senso comum operadas por meio de informações usadas cotidianamente.

Ao utilizar a expressão de transformação do “não familiar” em “familiar”, Moscovici (2015) sintetiza as premissas de sua teoria, que se dá pelos processos de ancoragem (comparação de algo que nos é novo ao que conhecemos) e objetivação (tornar-se materialmente conhecido), (SÁ, 2015). Discutimos melhor esses aspectos no tópico 3.3.1 desta seção.

Dada a complexidade e importância dos estudos das e sobre as RS, diversos estudiosos explicam as funções por elas exercidas. Na sequência, as apresentamos de acordo com Moscovici e reiteradas inicialmente por Jodelet e Abric e por outros teóricos que estudam as diversas finalidades que encerram uma representação.

As RS, conforme Moscovici (1978, 2015), produzem realidades do senso comum por meio de palavras, ideias e imagens que fazemos uso cotidianamente. Algumas vezes, as representações interferem em nossas atividades cognitivas; outras vezes, agimos com mais autonomia. Diante dessas especificidades, as RS para este autor apresentam duas principais funções: as de natureza convencional e prescritiva. Enquanto a primeira anuncia que “nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura” (MOSCOVICI, 2015, p. 35). A segunda, por sua vez, assinala que as RS são de natureza impositiva, ou seja, “[...] se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2015, p. 36).

A pesquisadora francesa Denise Jodelet é tida no meio científico como a principal colaboradora e seguidora das ideias originais da teoria moscovicianiana. Segundo Alves-

Mazzotti (2008), essa adepta de Moscovici sintetizou em três as funções básicas de uma representação, sendo a primeira relativa à função cognitiva de integração de uma novidade; a segunda à função de interpretação da realidade; e, a terceira e última, à função de orientação das condutas e das relações sociais.

Abric (2000) afirma que as RS apresentam quatro funções essenciais: a função de saber, em que as RS permitem, cognitivamente, compreender e explicar a realidade por meio da comunicação interativa, com e para o nosso grupo de pertença, ou seja, possibilita apreender os conhecimentos sociais e os assentar em nosso repertório de experiência sociocognitiva, o que nos serve para ancorar novas aquisições; na função identitária, as RS, ao mesmo tempo que protegem as especificidades de um grupo, definem sua identidade, exercendo papel de suma importância no controle social; na função de orientação, as RS guiam os comportamentos e as práticas sociais, adequando-os; e, finalmente, na função justificadora, por sua vez, as RS explicam e justificam as condutas e tomadas de posição, e consequentemente, os comportamentos sociais (ABRIC, 2000).

A respeito da importância dos estudos em RS, Alves-Mazzotti (2008) salienta que estes buscam compreender a funcionalidade dos “sistemas de referência” ao classificar indivíduos e grupos, e com isso, interpretar os eventos sociais da realidade concreta. Sobre a formação e importância das RS, a pesquisadora explica que não há separação entre o universo interno e externo de sua composição, pois na atividade de simbolização, o sujeito ao representar um dado objeto, se reconstrói e se situa social e materialmente nele.

Ao completar 50 anos da teoria moscoviciana das RS, em 2011, foi lançada a primeira edição da obra “Teoria das representações sociais: 50 anos”, e no ano de 2015, deu-se o seu relançamento, para homenagear, naquele momento, seu idealizador, por conta de seu falecimento no ano anterior. Dentre os autores que produziram material para a composição do referido livro, Jovchelovitch e Jodelet (2014) escreveram artigos independentes, porém ambas tratam da obra “*A Psicanálise, sua imagem e seu público*”. A primeira pesquisadora enfatizou os processos de construção de uma representação social. A segunda dedicou-se mais aos aspectos históricos de formação e propagação da TRS. Estas estudiosas são unânimes ao destacar a evolução e a importância dessa teoria no processo sociohistórico da psicologia social, sobretudo a partir da obra seminal de Moscovici.

Quanto ao espaço em que as RS ocupam na sociedade, Jovchelovitch (2000) elenca as instituições sociais e suas interações, os meios de comunicação, os locais de lazer, os cafés e outros. Acrescentamos a essa ideia o advento da internet e a popularização atual das redes sociais, em que encontramos nesse ambiente um grande veículo em que as formas de

conhecimentos e informações “[...] se incubam, se cristalizam e são transmitidas” (p. 40). Ao mesmo tempo, se trata de um espaço “[...] imaterial, representacional, simbólico, psíquico, ao passo que precisa dar conta de realidades concretas e sociais” (MAGALHÃES, 2015, p. 135).

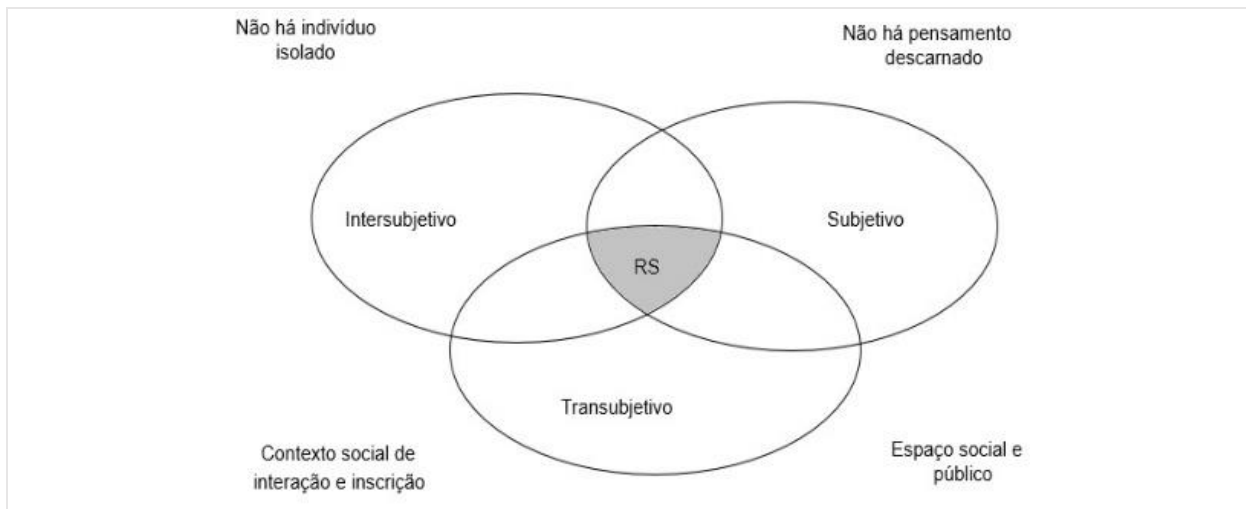
Na acepção de Jovchelovitch (2015), as RS e a ciência são formas diferentes de saber, no entanto, ao se tornar RS, o conhecimento reificado não perde a sua racionalidade, que funciona segundo regras próprias. Dessa forma: “Toda a obra de Moscovici tenta corroborar esse postulado como quando demonstra a inteligência e capacidade simbólica do senso comum, o poder criador das multidões e a força transformadora das minorias ativas” (p. 221).

Segundo Marková (2017, p. 123-124), a relação entre senso comum e ciência, ao longo do processo histórico assumiu várias configurações:

- a) A ciência é sistemática, neutra e objetiva, ao passo que o senso comum é assistemático, baseado nas emoções e na imaginação. Em consequência dessa dicotomia, esses tipos de conhecimentos não podem se coadunar;
- b) Em uma outra perspectiva, senso comum e ciência formam um “*continuum*”, ou seja, os conhecimentos do primeiro influenciam na formação e na complementação de conceitos científicos. Um exemplo dessa condição, de acordo com Marková, é a forma de interferência entre ciência e tecnologia ao se modificarem mutuamente;
- c) A terceira concepção sintetizada por esta autora situa o “[...] senso comum ancorado na história, na tradição e na cultura” (MARKOVÁ, 2017, 123-124). Essa maneira de entender a relação entre ciência e senso comum coloca os sujeitos como capazes de se posicionar sobre acontecimentos e experiências, conforme as diferentes demandas com as quais convivem.

Jodelet (2009) propõe um esquema que serve para analisar as RS produzidas concretamente ao invés de ficarmos apenas na descrição de estados representacionais. Tal esquema demarca os espaços e ambiências da pertinência das representações (Figura 1).

Figura 1. As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: Adaptado de Jodelet (2009, p. 695).

As RS materializam nosso pensamento, construído por meio de trocas socioculturais em um espaço sociocognitivo comum. Podem ter existência física ou ficar apenas no plano das ideias, como, por exemplo, as explicações que damos às ideologias ou ao próprio processo de simbolização, como os signos linguísticos e suas diferentes faces.

É na interação entre sujeito e mundo que as experiências se somam, e cada experiência é elaborada, interpretada e simbolizada por cada um na sua singularidade, permeados pelas representações que influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, nas práticas educativas que podem transcender o aparente (ALMEIDA, 2015, p. 33).

Esses conteúdos culturais são transmitidos e modificados ou não por meio de relações sociais nos grupos, redes sociais e interações diversas. Ao dissertar sobre as representações culturais, Sperber (2001, p. 101) enuncia:

Uma representação, por exemplo, pode ser cultural de diferentes maneiras: algumas são transmitidas sem pressa de uma geração a outra; é o que os antropólogos chamam de tradições, comparáveis às endemias; outras representações, bastante típicas das culturas modernas, difundem-se rapidamente em toda uma população, mas têm uma duração bastante curta – é o que se chama de moda e são comparáveis às epidemias.

O processo de veiculação de conteúdos culturais se dá, com grande alcance, por meio do senso comum, isto é, uma maneira encontrada pela sociedade para explicar os fatos sociais sem a preocupação se são falsos ou comprovados cientificamente.

Mesquita e Almeida (2009, p. 37) sintetizaram de modo bastante original a natureza do conceito de RS. Nas palavras das autoras:

O conceito de representação social é eminentemente psicossociológico e se deve ao fato deste ser híbrido, a partir do qual confluem noções de origem sociológica, como a cultura e a ideologia, e noções de procedência psicológica, tais como a imagem e o pensamento.

A TRS valida o senso comum por meio do reconhecimento e da valorização do conhecimento social, resultado de saberes vividos e compartilhados, que orientam e moldam a vida cotidiana das pessoas, pois a realidade para essa teoria se apresenta como uma construção de trocas sociais. No que se refere ao fenômeno da apropriação do conhecimento pelo senso comum, Arruda (2002b) acentua que as RS dizem respeito à maneira como as pessoas concebem os conhecimentos veiculados socialmente, de forma parcial e mais restrita do universo reificado. Entretanto, via de regra, esse se universaliza no universo consensual.

Em seu estudo pioneiro, Moscovici (1961/1978) concluiu que a assimilação dos conteúdos científicos pelo senso comum não significa a sua absorção fragmentada, mas sobretudo, a formação contextualizada de outro tipo de conhecimento, obedecendo a outros critérios, atendendo às especificidades dos sujeitos em seus grupos sociais. Para este teórico, o senso comum apresenta todas as propriedades de um fenômeno psicossocial, porque sua definição não depende da ciência, é transmitido coletivamente e só pode ser modificado pelos indivíduos pertencentes ao grupo social (GALLI, 2012).

As RS se tornam senso comum por meio do compartilhamento das experiências culturais vivenciadas socialmente. Nesse processo, tomam formas de conhecimento prático para “desvendar o mundo”, e os sujeitos elaboram e socializam saberes, em menor proporção os acadêmicos, mas principalmente as experiências coletivas. São inúmeros os exemplos de objetos sociais representados socialmente em nossa sociedade, como a relação direta entre corrupção e política partidária, o poder ocupado pelas religiões na domesticação do homem, a intolerância religiosa, o machismo e feminismo (não como antagônicos) e muitos outros que cotidianamente ganham proporções alarmantes nas relações sociais. Para Nasário (2009, p. 133), “o conhecimento do senso comum, aquele que não é produzido nas ciências, é levado em consideração pela Teoria das Representações Sociais para que por meio dele se possa compreender a realidade sobre um fenômeno social”, situando-o nas práticas interativas do dia a dia. Nessa mesma linha de pensamento, no senso comum “[...] existe de fato um espaço

comum de significados, de tomadas de posição, de crenças e de expectativas” (GALLI, 2012, p. 4).

No que tange à perspectiva histórica da teoria do conhecimento, Spink (2007) elenca sua evolução em três momentos. O primeiro é marcado pela hegemonia da epistemologia clássica ideológica. O segundo é assinalado pelo surgimento da sociologia do conhecimento, e este sofre influências dos aspectos históricos e culturais. O terceiro momento passa a considerar, além do conhecimento científico, a perspectiva do conhecimento do homem comum. Esse momento sofre uma alteração significativa ao legitimar o saber do senso comum como conhecimento propulsor das transformações sociais, aspecto que nos levou a elaborar este trabalho e a acreditar no poder das trocas sociais na formação e na moldagem da subjetividade humana.

No intuito de entendermos como as RS, enquanto categorias mentais se configuram e se materializam, apresentamos no próximo tópico os dois processos utilizados nessa ação sociocognitiva: ancoragem e objetivação.

3.3 Processos sociocognitivos de formação e de abrangência das Representações Sociais moscovicianas

Na intenção de explicitar e, conseqüentemente, compreender como as RS são geradas e se manifestam, Moscovici (2015) apresenta dois processos interligados à base de sua teoria: a ancoragem e a objetivação. Estas acontecem concomitantemente, constituindo mecanismos de elaboração e regulação das RS.

Nesse sentido, a passagem de um objeto de conhecimento do universo reificado, portanto científico, à visão de senso comum se dá por meio desses dois mecanismos indissociáveis e imprescindíveis para entender como se produzem e se propagam as RS, ou seja, como acontece o processo de familiarização dos conteúdos sociais baseados na memória coletiva dos grupos sociais.

Dada a natureza desses fenômenos, e segundo a maioria dos autores que dão suporte teórico a esta pesquisa, não é/seria possível discernir qual dos processos está em funcionamento em determinada atividade psíquica, uma vez que não há um limite rígido entre o término de um e o início do outro; portanto são justapostos e paralelos (JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 2007; MOSCOVICI, 2015).

Dessa maneira, para assimilar os conteúdos sociais desconhecidos, esses dois processos são acionados para gerarem as RS e promover a sustentação das práticas sociais, o que vemos a seguir.

3.3.1 Ancoragem e Objetivação

Diante da complexidade da sociedade moderna e dos constantes objetos sociais que nos são apresentados cotidianamente, temos a necessidade de criar e reformular representações. Em seus experimentos concretos, o próprio Moscovici se valeu da Psicanálise, dos processos de ancoragem (tornar inteligível) e objetivação (dar materialidade) para esclarecer elementos da RS dos parisienses.

Moscovici (2015) afirma que ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Para conhecer algo novo, o sujeito social apoia-se em experiências e esquemas de pensamento constituídos. Segundo o autor, as coisas que não possuem nome são inexistentes, nos são estranhas, portanto ameaçadoras. Com base neste teórico, Peixoto, Fonseca e Oliveira (2013, p. 8) salientam que a “[...] ancoragem é concebida como o processo de transformar algo estranho e perturbador em algo comum, familiar”. Em outras palavras: “[...] a ancoragem tem como função dar um sentido inteligível a um objeto, dentro de um contexto” (BERNARDINO, 2015, p. 65).

Santos e Silva (2008, p. 14) assinalam que a ancoragem tem sua gênese no campo das ideias e, por si só, não é capaz de materializar as RS. Para que isso aconteça, argumentam:

[...] necessitamos transformar estas representações em algo passível de ser comparado a outras representações já concretizadas em nosso pensamento e percebidas objetivamente em nosso cotidiano, sob a forma de imagens.

A esse processo Moscovici (2015) chama de objetivação, isto é, o que antes era intelectualmente construído em esquema conceitual (ancoragem) torna-se físico e acessível, passível de ser compreendido e comparado a outras representações concretizadas (objetivação). Objetivar é, então, uma atividade mental formadora de imagens. Enquanto a ancoragem se situa no campo das ideias, a objetivação lhe dá forma e materialidade.

Dito de outra forma, no processo de objetivação acontece “[...] o movimento de materializar uma abstração, o que foi antes classificado e nomeado assume uma qualidade icônica” (SILVEIRA, 2011, p. 56). Conforme foram ancorados, tais ícones tornam-se representações positivas ou negativas da realidade, do objeto ou de algo representado.

Os processos de objetivação e ancoragem são complementares e interdependentes; enquanto o primeiro cria a realidade em si, o segundo lhe dá significação. Nasário (2009) anuncia que esses procedimentos estão articulados para garantir três funções fundamentais das RS: “[...] a incorporação do estranho ou do novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos” (p.136).

Na intenção de explicar as contribuições da TRS para a difusão científica, Nascimento-Schulze (2008, p. 40) declara que na disseminação de um conteúdo científico dois mecanismos são acionados: “[...] as ideias desconhecidas são ancoradas no universo de conceitos familiares e “[...] esses novos conhecimentos são objectificados, tornados concretos, no mundo de objetos familiares” (*loc. cit.*).

Rocha (2012), com muita propriedade, explica os processos de ancoragem e objetivação. Na acepção da pesquisadora, a ancoragem:

[...] diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Trata-se de, portanto, de sua inserção orgânica em um pensamento constituído. Ancorar ideias estranhas é reduzi-las a categorias e imagens comuns (p. 26).

Dessa forma, o processo de ancoragem consiste na assimilação de saberes sociais novos que precisam ser assentados cognitivamente pelo indivíduo, conferindo-lhe valor funcional utilizado na interpretação do contexto social. Quanto à objetivação, a autora assim explica:

[...] a passagem de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transforma em “supostos reflexos do real”. Ao objetivar os sujeitos tornam concreto o que é abstrato, criam imagens para as ideias. Nesse processo, as ideias não são percebidas como produtos da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior (ROCHA, 2012, p. 26).

A objetivação é o processo de materialização dos elementos abstratos, portanto figurativos, que se transformam em aspectos mais palpáveis. Nesse processo, as ideias e conceitos abstratos se concretizam de forma que um conteúdo seja disseminado e se torne natural no meio social.

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los, no mundo exterior, para

fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2015, p. 78.)

Os processos de ancoragem e objetivação criam possibilidades de inserção de novas representações e/ou modificação das já existentes, entendidas como atividades sócio-históricas, em que o primeiro se refere ao processo e o segundo ao produto de produção indissociável de uma representação. No estudo da língua materna, podemos inferir que a ancoragem deve funcionar como facilitadora de novas aprendizagens, aquela que faz refletir, indagar, problematizar, comparar, concluir, ao passo que a objetivação levaria o estudante a se instrumentalizar, a elaborar conceito de um objeto estudado, explicando-o, fazendo relações e materializando-o por meio da produção escrita e da leitura e interpretação dos sentidos e significados do texto.

Conforme assinalamos, Moscovici (1978, 2015) postulou os processos de ancoragem e objetivação nos quais os conceitos da Psicanálise abandonam seu território científico e passa a integrar o campo do senso comum. Temos também o exemplo de Jodelet (2005), que buscou compreender por meio desses processos psicossociais como a loucura pode ser socialmente representada. Nesta investigação, buscamos compreender como os participantes da presente pesquisa se ancoram em seus conhecimentos e experiências de leitura e escrita e como objetivam essas representações, com o propósito de se situarem enquanto leitores e escritores, fornecendo pistas de como se encontra, segundo suas representações, o ensino e a aprendizagem dessas habilidades linguísticas na escola.

Ancorar é ajustar o desconhecido para algo existente nos processos psíquicos, comparando e adequando ao repertório semântico. Ao passo que a objetivação vai “[...] integrar a novidade no processo de representação” (MACEDO, 2014, p. 76). Assim sendo, no processo de interação indivíduo e sociedade ocorre quando o conteúdo social (científico ou informacional) do senso comum se transforma em representação e esta, por sua vez, se transforma em social, em uma dupla dinâmica do fazer-se conhecer, por meio dos processos de ancoragem e objetivação, organizados e disponibilizados socialmente em universos que discutimos no próximo tópico.

Além dos processos de ancoragem e objetivação expostos, as RS ocorrem em universos distintos, pois tanto o saber tido como erudito ou o saber popular estão, em menor ou maior proporção, dispostos socialmente. A seguir, focamos nosso entendimento nos espaços de RS e na intensidade em que o conhecimento se dispõe e se propaga, a saber, os universos consensuais e reificados.

3.3.2 Universos Consensuais e Reificados

Moscovici (2015), enuncia que os universos consensuais e reificados são próprios da nossa cultura, são classes distintas de pensamento que orientam nossas ações e interações sociais, moldando e ajustando nossos comportamentos. Nesse âmbito, a sociedade tece uma imagem e uma classificação dessa coexistência. As RS compõem o universo consensual, carregado de crenças, pontos de vista, saberes populares e outros do senso comum que circulam socialmente, enquanto o universo reificado se ocupa dos saberes cientificamente estudados e comprovados pela ciência e pelo pensamento erudito, especialmente ligados às pesquisas que obedecem ao rigor teórico-metodológico.

Com a finalidade de apresentar e discutir essas formas de pensamento e sua materialização na sociedade com base nos estudos de Moscovici e seus contemporâneos, empreendemos a seguir, de maneira concisa, um contraponto entre esses universos.

De modo geral, para Moscovici e seus seguidores, o que caracteriza o universo consensual é o conhecimento comum veiculado na sociedade, decorrente de nossas experiências históricas e culturais. Esse universo se caracteriza, principalmente, por dar consistência à consciência coletiva, no qual os indivíduos em sua coletividade são concebidos como iguais, e por conta disso, podem representar seus grupos de pertença. É um conhecimento rico e diversificado, porém exclusivo de cada contexto em particular. Por outro lado, no universo reificado, a sociedade se organiza de forma invariável e individualizada. “Este vê o mundo em termos de variáveis, objetos, atividades e indivíduos isolados” (MARKOVÁ, 2015, p. 82). Nesse sentido, os espaços reificados são essencialmente desiguais e as relações são via de regra hierarquizadas.

Marková (2015) sinaliza que, enquanto o primeiro (consensual) se preocupa com as formas como a sociedade organiza sua visibilidade por meio das ações e interações de seus membros, o segundo (reificado) se preocupa com o mundo externo. Acrescenta que na discussão entre esses tipos de conhecimentos, em escalas de valor, desde a antiguidade, o consensual é tido como inferior, uma vez que é ligado à sensação-percepção e à imaginação; o reificado, por sua vez, é tido como superior, caracterizado como formas de raciocínio e intuição. Em contrapartida, Sá (1998, p. 17) pondera que “A formação e uso das representações sociais nos universos consensuais só é proveitosamente estudada através de sua construção como objeto de pesquisa no universo reificado da prática científica”.

Moscovici (2015), ao pontuar que distinguimos e compreendemos nosso mundo entre dois universos, o consensual e o reificado, atribui ao primeiro um universo que se refere ao

conhecimento do senso comum. O segundo, para este teórico, diz respeito ao saber científico. Macedo (2014, p. 75) analisa as ideias deste autor afirmando que enquanto no universo consensual “[...] a dinâmica das relações baseia-se na familiarização, com isso a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente. É o chamado senso comum e encontra-se nas práticas interativas do dia-a-dia, é o que para nós é familiar”. Quanto ao universo reificado,

[...] os conhecimentos científicos, que impõem sua autoridade no pensamento e na experiência, onde a maioria das opiniões provindas da ciência foi construída a partir de traços científicos, artísticos e econômicos, não fazendo parte da experiência pessoal dos indivíduos, por isso tendem a pensar neles como irrealis e remotos. É o universo que na maioria das vezes não nos é familiar (MACEDO, 2014, p. 75).

Essas duas formas diferentes de universos de pensamento são assim explicadas pelo idealizador da TRS:

[...] no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo como um ser humano. [...] no universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2015, p. 49-50).

Concordamos com Costa (2014) ao asseverar que enquanto no universo consensual a sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais e livres, que convivem no cotidiano, cada qual com sua competência e obedecendo a regras de convivência social; no universo reificado, por sua vez, há um distanciamento do cotidiano, os membros da sociedade ocupam papéis diferentes e desiguais, determinados pela competência adquirida.

Costa (2014, p. 81), com base em Sá (2004), atesta que:

[...] o universo consensual é onde se produzem as atividades intelectuais da interação social cotidiana, através das quais se constroem as teorias do senso comum, ou seja, as representações sociais; já o universo reificado é onde se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito com a objetividade, o rigor lógico e metodológico, a teorização abstrata, a compartimentalização em especialidades e a estratificação hierárquica que o caracterizam.

O que vemos nas práticas sociais é a subordinação do mundo consensual ao reificado, e, por outro lado, a contribuição deste, por meio do conhecimento científico, para o

entendimento daquele (PRADO; AZEVEDO, 2011). Guareschi (2007a, p. 212), sobre essa supremacia de um universo sobre o outro, explica:

Nos universos reificados, que são mundos restritos, circulam as ciências, que procuram trabalhar com o mais possível de objetividade, dentro de teorizações abstratas, chegando a criar até mesmo certa hierarquia. Nos universos consensuais estão as práticas interativas do dia-a-dia, que produzem as RS, que são teorias do senso comum, isto é, conhecimentos produzidos espontaneamente dentro de um grupo, fundados na tradição e no consenso, dentro de uma lógica, metodologia e comprovação diferentes.

Sá (1993) acrescenta que, no universo reificado, prevalece o saber erudito, carregado de objetividade, de rigor lógico e metodológico, de teorização abstrata e divisão em especialidades. O consensual, por seu turno, diz respeito ao saber intelectual de interação social habitual, em que são produzidas as RS. Neste último, as ‘teorias’ do senso comum desconhecem limites especializados e correspondem a uma ‘lógica natural’, para isso, se vale de mecanismos diferentes de ‘verificação’ e de objetividade.

De acordo com Sá (1993) e Moscovici (2015), esses dois universos agem juntos para moldar nossa realidade. Nas sociedades modernas, o novo se apresenta particularmente por meio dos universos reificados e de novas descobertas da ciência e de invenções tecnológicas. Esses fenômenos cientificamente inovadores, conforme Taveira (2013), são modificados ao adentrar os universos consensuais, desencadeando a formação de novas RS. Dessa maneira, para a TRS, uma nova realidade social surge quando o desconhecido ou não familiar são incorporados aos universos consensuais, tornando-se conhecido.

Ao afirmar que o espaço de convivência social é demarcado por esses dois universos, o familiar e o não familiar, Moscovici (2015) estabelece analogia explicando que o que nos é familiar está posto em nossa prática social, enquanto que o não familiar se distancia dessa prática, ficando a cargo do universo de pesquisadores, das corporações políticas, jornalísticas, econômicas, dos que dominam os princípios da tecnologia, enfim, de estudiosos que transitam entre estes universos.

Em se tratando do conhecimento em língua materna veiculado nesses dois universos, podemos associar o universo consensual à fala e o reificado, à leitura e escrita e em suas normas convencionais e arbitrárias. Em relação à oralidade, sabemos que esta obedece a uma apropriação bastante natural e espontânea baseada no grupo social do falante, pois a criança desde o balbucio até se tornar fluente passa por processos fonológicos e, em um estágio posterior, adquire todo o inventário fonético, e sem impedimentos físicos e/ou cognitivos, fala

conforme os adultos e outras crianças maiores do seu contexto familiar e social. Com relação à aquisição da língua escrita, o processo de aprendizagem vincula-se a critérios específicos, que carecem de métodos sistematizados de ensino. Assim posto, como informamos, são nosso objeto de estudo nesta pesquisa os aspectos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita (conforme critérios reificados) na e pela escola.

O trabalho incansável e salutar de Moscovici trouxe contribuições significativas para diversas áreas do conhecimento, como ciências humanas, sociais e da saúde, entre outras. No percurso de mais de meio século de pesquisas, sua teoria sofreu influência, sobretudo, de estudiosos da psicologia social, desdobrando-se em quatro principais correntes, vinculadas ao estudo das RS, assunto do tópico a seguir.

3.4 Principais Correntes Teóricas que discutem as Representações Sociais

O estudo sistemático da TRS desde a sua origem foi influenciado por teóricos que, mesmo adeptos dessa matriz conceitual, a inovaram, acrescentando-lhes aspectos importantes, ora em sua composição estrutural, ora enfatizando seus processos desencadeadores, outras vezes priorizando o papel da sociedade e da comunicação na funcionalidade das RS. Ao longo de suas cinco décadas de existência, isso se organiza de acordo com as abordagens a seguir, presentes principalmente, nos estudos de Denise Jodelet (2001), Jean-Claude Abric (2000, 2001), Willem Doise (2001, 2002), Ivana Marková (2006, 2015) e Sandra Jovchelovitch (2000, 2014), nominadas respectivamente de abordagem sociogenética ou dimensional ou processual ou cultural, abordagem cognitivo-estrutural ou estrutural, abordagem sociodinâmica ou societal ou sociológica e a abordagem dialógica, as quais estão caracterizadas no Quadro 6.

Quadro 6. Dinâmica representacional das RS a partir da matriz conceitual da TRS – Moscovici (1961)

| TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) | | | |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SERGE MOSCOVICI (1961) | | | |
| PRINCIPAIS ABORDAGENS DESDOBRADAS DA TRS | | | |
| Escolas | Abordagens | Principais Representantes | Principais Características de Investigação |
| <i>École des Hautes Études en Sciences Sociales</i> | Abordagem sociogenética ou dimensional | Denise Jodelet | Busca a compreensão dos processos geradores das representações sociais, do lugar e do grupo analisado, como a |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (EHESS) Paris/França | ou processual ou cultural | | ancoragem e a objetivação, no intuito de entender o papel regulador do conteúdo das RS sobre as interações sociais expressas por ideias, imagens, valores e expressões que circulam no discurso social sobre o objeto ou fenômeno representado. |
| <i>Aix en Provence</i> Paris/França | Abordagem cognitivo- estrutural ou Abordagem estrutural | Jean-Claude Abric Pierre Vèrges Claude Flament | Preocupa-se em analisar a dinâmica representacional das RS por meio de suas propriedades cognitivas estruturais relacionadas às práticas sociais. Para isso, se vale da teoria do núcleo central (rígido – normas e valores) e do sistema periférico (operacional), com a finalidade de objetivar ou refutar crenças, informações e significados sociais. Assim sendo, não basta conhecer o conteúdo de uma representação para defini-la, mas o seu núcleo central, para lhe dar significado e gerir sua transformação pelo sistema periférico, atribuindo também, individualidade e flexibilidade às RS. |
| Sociogenética Genebra/Suíça | Abordagem sociodinâmica ou societal ou sociológica | Willem Doise | Justifica que fatos ancorados ao poder e a dominação social influenciam diretamente no senso comum. Ou seja, as RS são determinadas pela posição social que o sujeito ocupa no grupo de pertença. Considera a influência dos aspectos sociais na cognição individual e na individualidade dos sujeitos. |
| Anglo-saxã ou <i>London School of Economics</i> Inglaterra/ Londres | Abordagem dialógica | Ivana Marková Sandra Jovchelovitch Gerard Duveen | Enfatiza o papel da linguagem e da comunicação na formação e modificação das RS. Enfatiza as relações entre o Eu e o Outro e o como essas ligações influenciam as RS, que são formadas pela triangulação: sujeito, objeto e interação dada pela dialogicidade. |

Fonte: Elaborado pela autora com base na literatura estudada e em Arruda (2015), Villas Bôas (2010), Deschampers e Moliner (2014) e Sá (1998).

Essas abordagens esquematizadas no Quadro 6 foram, conforme a literatura que trata do assunto, por conta da complexidade da apreensão empírica da realidade, gradualmente formando sistemas teóricos e metodológicos com características específicas, embora vinculados à origem conceitual da TRS de Moscovici (1961/1978). Ou seja, no decorrer do tempo vários modelos foram propostos à complementação dessa teoria, tanto em sua estabilidade quanto em sua transformação, sejam como a hipótese dos ‘Themata’, como preconcepções que intervêm em forma opositora na formação das RS. Outros descrevem como no ‘modelo estrutural’ articulado entre os núcleos estáveis, relacionados à memória, à ideologia ou à ação e, aos aspectos periféricos, mais flexíveis e relativos às experiências sociais. Alguns enfatizam princípios sociais compartilhados e a influência da comunicação neste processo e, ainda, a ‘polifasia cognitiva’, em que coexistem, nos sistemas

representativos, elementos frutos da tradição e da modernidade, com lógicas de funcionamento cognitivas diferentes (JODELET, 2010).

Ao analisar os três primeiros modelos teóricos, Deschamps e Moliner (2014, p. 134), respectivamente, de Jodelet, Abric e Doise¹⁴, explanam: “O primeiro coloca acento nos processos de construção dessas representações sociais. O segundo limita-se a descrever sua estruturação interna, enquanto o terceiro se concentra em suas relações com as inserções sociais dos indivíduos”.

Em outra produção, Jodelet (2011) afirma que, na atualidade, duas grandes direções se destacam no estudo das RS, uma “[...] interativa e comunicacional, centrada nos discursos e na linguagem, nos processos de comunicação intersubjetiva e massiva”. A seguinte orientação é “[...] do tipo societal, focalizada nos quadros sociais das produções mentais” (p. 25). Acrescenta que essas duas orientações podem ser concomitantes e complementares.

Como representante do pensamento moscoviciano, Jodelet (2005) pesquisou sobre a loucura socialmente representada a partir de uma abordagem dimensional do fenômeno a ser representado. Essa perspectiva se preocupa em investigar a constituição histórica das RS pelas pessoas em interação, e o objetivo desta pesquisadora foi “[...] compreender os processos pelos quais passa uma RS rumo a sua formação no campo representacional em diversas dimensões” (IRINEU, 2014, p. 17). Ainda na visão do autor, é necessário compreender a relação entre pensamento individual e pensamento social, ou seja, como o primeiro se ramifica no segundo, “[...] levando em conta as condições de produção e os contextos de enunciação em uma relação mútua” (*loc. cit.*).

Sá (1996), ao analisar a evolução dos pressupostos da TRS, explica que essa contribuição ocorreu após três a quatro décadas da existência dessa teoria, a partir do momento em que aumentaram os estudos, discussões e aprofundamentos acadêmicos, aprofundada por pesquisadores renomados, o que veio a contribuir com trabalhos significativos nesse campo. Este autor argumenta que, alguns estudiosos têm proposto definições para as RS, contudo “[...] não parecem comprometer a integridade do conceito” (p. 32), uma vez que contribuem de forma complementar à corrente teórica original. Em verdade,

¹⁴ “Abric, Doise e Jodelet, nesta exata ordem de chegada, trabalharam juntos como assistentes de pesquisa, na década de 1960, no então recém-criado Laboratório de Psicologia Social, cujo diretor era Serge Moscovici. Em 1968, Abric assumiu uma cadeira na Universidade de Provence, onde criou, logo em seguida, juntamente com Claude Flament, o Laboratório de Psicologia Social. Doise, em 1970, começou a ministrar algumas aulas de Psicologia Social na Universidade de Genebra e, em 1972, passou a ocupar o posto de professor de Psicologia Social Experimental. Jodelet, a última a chegar, lá permaneceu até sua aposentadoria, tendo substituído Moscovici na Direção do Laboratório, quando ele se aposentou. Ainda hoje, Moscovici e Jodelet mantêm um importante trabalho de aprofundamento e difusão da teoria” (ALMEIDA, 2009, p. 733). Como já informamos neste trabalho, Serge Moscovici faleceu em 2014.

não são “[...] teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma matriz básica e de modo algum a desautorizam” (SÁ, 1998, p. 65).

Almeida (2009), ao se reportar à abordagem societal, inspirada e liderada por William Doise, declara que este pesquisador se apoia nos princípios fundamentais da grande TRS, com um enfoque mais sociológico. Ainda segundo Almeida (2009), Doise não desconsidera os fatores psicossociais ao estudar uma RS, ao contrário, direciona seu olhar para condicionantes sociais e fatores que são essenciais na formação de dada representação. Este teórico concentra seus esforços de investigação no processo de ancoragem como responsável pelo desenvolvimento do fenômeno representacional.

No tocante aos modos de funcionamento da sociedade e dos indivíduos, Doise se preocupa com as condições de produção e abrangência social das RS. Este teórico concebe, assim como Moscovici, que o estudo das representações perpassa, de um lado, os sistemas cognitivos complexos do indivíduo, e de outro, os metassistemas de relações simbólicas que configuram uma sociedade (DOISE, 2002).

A abordagem teórico-metodológica proposta por Moscovici e continuada por Jodelet enfatiza os processos de ancoragem e objetivação, apresentados e discutidos especificamente no tópico 3.3.1 desta seção. Moscovici (1961/1978), ao buscar compreender como o saber reificado (no caso a Psicanálise) se transformava em saber consensual no senso comum, concluiu que esse saber ocorria exatamente por meio desses processos, ou seja, os investigados, diante do objeto pesquisado, buscavam em seu repertório analogias para desvendá-lo (ancoragem), e a partir de uma operação cognitiva, o objeto ganhava forma, materializando-se (objetivação).

Quanto à abordagem dialógica, Ivana Marková é, dentre outros estudiosos da TRS, a sua principal precursora. Sua defesa é que a comunicação e a dialogicidade são imprescindíveis na elaboração de uma RS. Para essas “propriedades” interacionais, Marková (2006, 15) defende que “A dialogicidade é a capacidade da mente humana, de conceber, criar e comunicar realidades sociais [...]”. A justificativa da autora para tal afirmação reside na afirmativa de que, a dialogicidade vinculada à TRS “[...] pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação” (*loc. cit.*).

Para conscientizar o pesquisador iniciante em RS, Sá (1998) delinea, com base em síntese apresentada por Denise Jodelet (1984), as seguintes proposições presentes no Quadro 7.

Quadro 7. Seis perspectivas de estudo das RS, segundo Jodelet (1984)

| DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PODEM SER ENTENDIDAS COMO: | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Atividade particularmente cognitiva na construção individual de uma representação, que se socializa a partir de uma perspectiva contextual e outra ligada ao pertencimento social do sujeito em um dado grupo. |
| 2. | Papel desempenhado pelo sujeito na construção de uma representação, a partir das experiências de sua vivência social, e na forma com que este imprime sentidos ao que e como representa algo. |
| 3. | Atividade discursiva dos sujeitos sociais que expressa sua prática social, por meio das especificidades expressas em suas representações discursivas. |
| 4. | Reflexo das práticas sociais dos sujeitos, conforme normas, posição ou ideologias vivenciadas no grupo social do qual o sujeito participa. |
| 5. | Enfatiza o papel das interrelações sociais no entendimento intra e intergrupais, na concepção que elaboram dos grupos sociais com os quais convive. |
| 6. | Explica o sujeito como representante das prescrições sociais, sendo esta a representação mental do pensamento social. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Sá (1998, p. 62).

Ao analisar essas perspectivas, Sá (1998) tranquiliza os pesquisadores menos experientes que, diante das diversas correntes e maneiras de se conceber um fenômeno, não há como negá-las só porque não se enquadram na abordagem que escolhemos quanto a uma melhor adequação epistemológica. A mesma orientação deve ser aplicada por pesquisadores com outras opções de pesquisa.

Assim sendo, pontuamos não ser objetivo deste trabalho nos estendermos teoricamente no estudo das abordagens desdobradas da TRS. No entanto, empreendemos breve discussão sobre a perspectiva estrutural de Abric (2000, 2001, 2003) pelo fato de termos constatado que nas pesquisas brasileiras que se alicerçam na TRS um número considerável faz uso dessa corrente para analisar e discutir os seus dados empíricos, por meio de categorias de análise contendo os elementos (centrais, intermediários e periféricos). Para a discussão de nossos dados, não de forma exclusiva, mas compartilhada às demais abordagens, nos apoiamos nessa perspectiva teórica, uma vez que nos preocupamos com a estruturação e o conteúdo da representação da aprendizagem de leitura e escrita como imprescindível para a apropriação dos saberes culturais ensinados na escola.

3.4.1 Núcleo Central e Sistema Periférico

A ancoragem e a objetivação são processos mentais interligados e indissociáveis, que funcionam na elaboração e concretização de uma representação. Abric (2000, 2001, 2003), ao estudar o funcionamento interno desses processos, chegou à conclusão de que existem implicações estruturais em sua formação e abrangência, o que tratamos a seguir. Para essa

fundamentação nos valem, essencialmente, de autores como Sá (1996, 1998, 2004, 2015), Abric (2000, 2001, 2003) e Wagner (2007).

O estudioso francês Jean-Claude Abric foi o primeiro a propor reflexões sobre a organização interna das RS. Por conta disso, elaborou a proposição sobre a Teoria do Núcleo Central, em 1976, em sua tese de doutorado “*Jeux, conflits et représentations sociales*” (Jogos, conflitos e representações sociais), defendida na Universidade de Provence, na França (SÁ, 1996).

A hipótese apresentada pelo idealizador da abordagem estrutural das RS diz respeito à organização interna das representações, ou seja, de que toda representação é disposta em torno de um Núcleo Central, que apresenta características próprias de estabilidade e resistência a mudanças. Esse teórico concluiu que há nas RS propriedades mais passíveis a alterações, como, por exemplo, a influência de experiências individuais em uma concepção social, o que chamou de Sistema Periférico das representações (SÁ, 1996). No entanto, Gonçalves (2011) acrescenta que a abordagem estrutural proposta por Abric foi complementada pelos estudos de Claude Flament entre os anos de 1987 a 1994, em que esse teórico “[...] explicou a importância do sistema periférico no funcionamento da representação” (p. 19).

Para Deschamps e Moliner (2014, p. 138), “[...] o núcleo pode ser considerado um ponto comum de significação: algo que os indivíduos partilham quanto à significação que convém atribuir a um dado objeto”. Significar um objeto, para estes autores, não é apenas em relação a sua presença comum, mas à importância de seu significado para a representação.

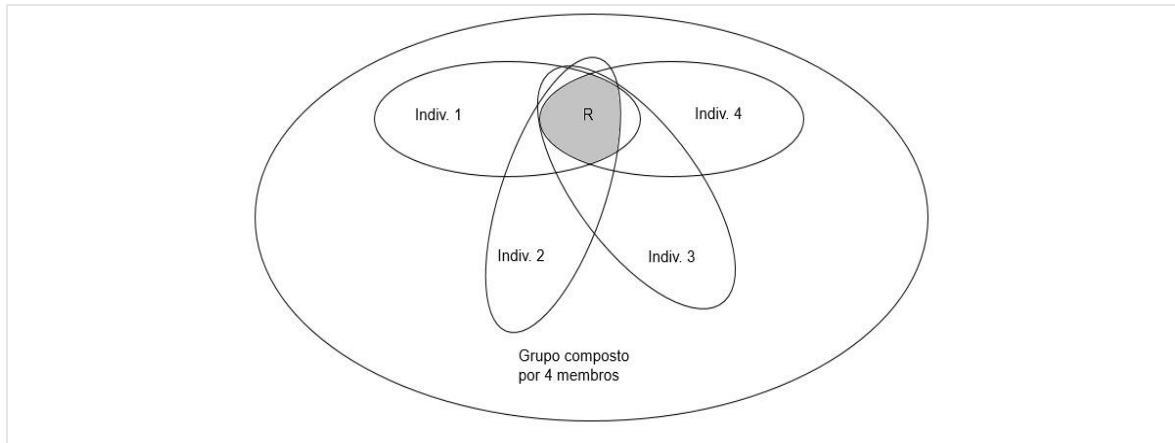
A proposição de Abric (2001), ao elaborar o conceito de núcleo central ou estruturante, ancora-se na vivência e na história social dos sujeitos, uma vez que estes se constituem pelas influências sociais, ideológicas e pela natureza das relações que estabelecem com o sistema social. Em decorrência disso, as RS são definidas pelos elementos que formam o núcleo central, ou seja, seus conteúdos e sua estrutura interna, organizados segundo critérios hierarquizados.

Ao explicar a organização interna e a funcionalidade de uma representação em torno de um núcleo central, Abric (2000, p. 163) explana que este é “[...] determinado, por um lado, pela natureza do objeto apresentado; por outro, pela relação que o sujeito mantém com esse objeto. [...] é a finalidade da situação na qual se produz a representação que vai determinar seu (s) elemento (s) central (is)”.

Em conformidade com Wagner (2007), grande parte das pesquisas atuais se localiza nessa perspectiva de entendimento estrutural das representações. Com o intuito de propiciar

uma melhor objetivação desses conceitos, em relação à forma específica de organização do núcleo central, recorreremos à ilustração deste autor, na Figura 2.

Figura 2. Os elementos comuns do conhecimento das pessoas formam o núcleo central da representação



Fonte: Adaptado de Wagner (2007, p. 165).

A Figura 2 materializa a explicação conceitual formulada por Abric (2000, 2001, 2003), de que as RS “[...] organizam-se em torno de uma estrutura chamada Núcleo Central, constituindo-se de um sistema cognitivo específico que desempenha um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações (MESQUITA; ALMEIDA, 2009, p. 51). Objetivando o conceito formulado pelo autor, as ideias, imagens, elementos culturais e outras concepções sociais atravessam de forma individual os componentes de um grupo social, tornando-se conhecimento social compartilhado. Como defendem Moscovici e seus seguidores, as RS são formadas e disseminadas na dinâmica relacional sujeito-objeto, que embora apresente caráter individual, só se efetiva na interação entre indivíduos, por isso são RS.

A teoria do núcleo central, conforme Sá (1996, p. 52), é “[...] uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais”, pois seu idealizador estuda as marcas das representações sobre o comportamento humano, bem como enfatiza a importância da organização de seu conteúdo para sua compreensão. Enquanto o núcleo central corresponde às representações construídas com base em normas relacionadas às condições históricas, sociológicas e ideológicas, fazendo com que ocorra estabilidade no conteúdo representado, os elementos periféricos, por seu turno, levam em consideração as adaptações individuais, portanto permitem certa flexibilidade na composição e atualização das RS.

De acordo com a explicação de Abric sobre sua teoria, apenas o conhecimento das RS é insuficiente para defini-la. Assim sendo, torna-se necessário identificar os seus elementos centrais, o que, geralmente, se dá pela identificação de alta frequência de evocações de palavras-chave (MACEDO, 2014). Ao desenvolver sua ideia sobre a origem e o funcionamento de uma representação, Alves-Mazzotti (2002) tece reflexões a respeito das contradições entre rigidez e flexibilidade, consensual e individual, conforme sintetizamos no Quadro 8 pelo idealizador da análise estrutural das RS.

Quadro 8. Características do núcleo central e do sistema periférico de uma representação

| NÚCLEO CENTRAL | SISTEMA PERIFÉRICO |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ligado à memória coletiva do grupo | Permite a integração das experiências e das histórias dos indivíduos |
| Consensual: define a homogeneidade do grupo | Suporta a heterogeneidade do grupo |
| Estável, coerente e rígido | Flexível, suporta contradições |
| Resiste à mudança | Transforma-se |
| 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 |

Fonte: Abric (2000, p. 34).

Alves-Mazzotti (2007 e 2008), ao refletir a respeito da concepção abordada por Abric (2000, 2001, 2003) sobre o núcleo central, entende que esse é formado por um sistema de valores rígidos frente ao conteúdo interacional (objeto) e se caracteriza por apresentar forte resistência a mudanças. Quanto aos elementos periféricos que compõem uma representação, são responsáveis pela operacionalização de uma RS no contexto de sua existência; ou seja, neste sistema estão contempladas as adaptações individuais decorrentes dos processos de formação do sujeito, como a sua história de vida, suas experiências culturais, enfim, sua idiossincrasia. No entanto, apesar de estático, o núcleo central só se evidencia a partir de sua relação dialética com o sistema periférico.

Ainda no tocante à organização das RS, Alves-Mazzotti (2002) indaga o porquê de elas se constituírem em torno de um núcleo central. A autora busca, mais uma vez, explicações em Abric, e responde que “O NC é diretamente determinado pelas condições históricas e ideológicas, e, portanto, fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se insere” (p. 20). Complementando essa ideia, a autora

conclui: “[...] só podemos afirmar que dois ou mais grupos têm a mesma representação de um objeto se eles partilharem o mesmo NC; não basta que tenham o mesmo conteúdo: se os núcleos forem diferentes, elas serão diferentes” (p. 21).

O núcleo central e sistema periférico, em suas especificidades de funcionamento, apresentam funções básicas. Ao primeiro são atribuídas duas funções: uma geradora, que proporciona valor e sentido aos outros elementos da representação; e outra organizadora, que une entre si os elementos da representação e os estabiliza. Ao segundo são atribuídas três funções: a função de concretização, que estabelece uma relação mútua entre o núcleo central e o objeto de representação contextualizado, induzindo-o a uma funcionalidade social; à função de regulação, que compete prover a adaptação da representação em consequência das transformações e evoluções contextuais do indivíduo; e, a função de defesa e de tolerância das contradições que se apresentam em uma representação (ABRIC, 2000).

Fragmentar os aspectos que explicam a TRS é uma maneira didática para melhor estudá-la e compreendê-la. Abric (2000, 2001, 2003), com o estudo mais estruturalista do núcleo central e do sistema periférico, estabelece uma correlação com os processos que formam as RS: ancoragem e objetivação, já discutidos anteriormente. Enquanto o primeiro, permite o acesso flexível ao repertório mental de experiências que se aproximam do objeto em estudo, numa perspectiva periférica; o segundo, diz respeito à formatação do núcleo central, que se mantém estável e se materializa na objetivação.

Sá (2015) sintetiza a teoria do núcleo central e do sistema periférico correlacionando-a aos espaços sociais de circulação (universos consensuais e reificados) e aos processos cognitivos de formação e transmissão das RS (ancoragem e objetivação).

Nesse sentido, o sistema ou (núcleo) central, constituído por um ou alguns elementos cognitivos, é ligado à memória coletiva e à história do grupo que formou a representação, apresenta-se como consensual, coerente, estável e resistente à mudança e pouco sensível ao contexto social imediato, cumprindo as funções de gerar o sentido básico da representação e de organizá-la como um todo. O sistema periférico, por seu turno, é constituído por todos os demais elementos da representação e caracteriza-se por integrar as experiências e as histórias individuais, suportar a heterogeneidade e as contradições do grupo, sendo ainda capaz de mudar facilmente em resposta às transformações do contexto social imediato. Com isso, desempenha as funções de adaptação da representação à realidade concreta, de regulação flexível do seu conteúdo e de proteção do sistema central contra a possibilidade de mudanças frequentes (SÁ, 2015, p. 62).

Em nossa conclusão, podemos inferir que, enquanto o núcleo central, objetivado na essência sistêmica e estrutural das RS, o sistema periférico, por sua vez, ancora-se em

aspectos do repertório coletivo, ao mesmo tempo individual, que compõem a subjetividade humana, portanto, passível de adaptações e alterações, dado ao conteúdo cultural apropriado na diversidade das interações sociais.

Ao considerarmos a importância da TRS e sua consequente divulgação no Brasil e no mundo por meio de fundamentação teórica-metodológica sustentada em publicações de pesquisas em nível de graduação e de pós-graduação, além de eventos nacionais e internacionais, no tópico 3.5 tecemos algumas ponderações sobre o percurso histórico e a abrangência desta teoria.

3.5 A repercussão da Teoria das Representações Sociais no Brasil e em outros países

Como afirmamos, a TRS veio romper com a ausência ou negação de aspectos históricos e sociais desconsiderados nas pesquisas em psicologia social até o início da década de 1960, ao passo que o trabalho de Serge Moscovici enfatiza a relevância dessas dimensões no entendimento da construção humana (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014). Estas autoras destacam a “ousadia” do pensamento moscoviciano e a relevância de outros pesquisadores que o sucederam e estão presentes em todo o mundo para a divulgação da importância dessa teoria na compreensão de fenômenos e objetos sociais. O próprio autor da TRS apoiou a criação de centros dedicados ao estudo e difusão de pesquisas de abrangência das RS, conforme apresentamos no Quadro 9.

Quadro 9. Instituições mundiais que se dedicam ao estudo e divulgação da TRS

| PAÍS | NOME DO CENTRO/GRUPO/FUNDAÇÃO |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Argentina (Buenos Aires) | Centro Internacional de Estudo em Representações e Práticas Sociais (Ciereps). |
| Canadá (Montreal) | Grupo de Estudo sobre Interdisciplinaridade e Representações Sociais (Geirso). |
| Indonésia (Jakarta) | Fundação de Estudos sobre Representações Sociais |
| Itália (Nápoles) | Centro Mediterrâneo para o Estudo das Representações Sociais (CeMeRS). |
| México (cidade do México) | Rede Nacional de Investigadores em Representações Sociais (Renirs) e o Centro Mexicano para o Estudo das Representações Sociais (Cemers). |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Almeida; Santos; Trindade (2014).

No Brasil, Moscovici incentivou a criação de dois centros de pesquisas – no início criado na Universidade de Brasília, e a partir de 2014 transferido para a Universidade Federal de Pernambuco, em Recife – **Centro Internacional de Estudo em Representações Sociais**,

Subjetividade e Educação (Ciers-ed)¹⁵, da Fundação Carlos Chagas –, e o **Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social Serge Moscovici** (Centro Moscovici)¹⁶, fato que o levou a receber o prêmio Balzan¹⁷, em 2003, por sua contribuição à Psicologia Social. No ano de 2007, Moscovici recebeu o título de doutor *honoris causa* pela UnB (CAMARGO, 2015; MESQUITA; ALMEIDA, 2009). Outro importante órgão que contribui para o desenvolvimento da Psicologia Social no Brasil é a Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO¹⁸.

Foi nos anos de 1980, por meio de intercâmbios acadêmicos, que a TRS ganhou expansão e saiu, efetivamente, do território francês, alcançando a Inglaterra, Suíça, Itália, Portugal, Espanha e Brasil, assim como vários outros países (NASCIMENTO-SCHULZE; JESUÍNO, 2008). Sá (1993) apresenta Robert Farr como o principal responsável pela divulgação da teoria moscoviciano na comunidade científica inglesa, nominada por este divulgador como a Psicologia Social na América do Norte e na Grã-Bretanha. Esse percurso histórico, do lançamento da obra-prima de Moscovici à divulgação de sua teoria em inglês levou duas décadas, quando foi lançado o livro *Social Cognition*, por Forgas, em 1981. Em 1984, essa obra foi reeditada com a participação de Farr, e em 1985, Moscovici e outros autores debatem a críticas (na mesma edição), em artigo escrito por Potter e Linton, publicado no *British Journal of Social Psychology* (LEME, 1993).

Ao se referir ao pioneirismo de Moscovici e à difusão da TRS para além da Europa, Farr (2013) situa a pesquisa em RS em uma dimensão transatlântica e multilíngue. Em relação ao alcance dessa teoria no contexto sul-americano, o autor assinala que “Com o florescimento da literatura em espanhol e português, há atualmente um intercâmbio transatlântico considerável entre a Europa e a América do Sul em relação ao estudo das representações sociais” (FARR, 2013, p. 30), fato que constatamos nas obras clássicas traduzidas do francês para a nossa língua e para o espanhol e pelo montante de pesquisas brasileiras que se amparam nessa teoria como referencial teórico-metodológico contundente e profícuo.

Na América Latina, o modelo de psicologia social proposto por Moscovici e seus colaboradores começa a ser divulgado na década de 1980 por professores e pesquisadores da Venezuela e do Brasil, associados às respectivas associações AVEPSO (Associação Venezuelana de Psicologia Social) e Abrapso (Associação Brasileira de Psicologia Social).

¹⁵ <http://www.centromoscovici.unb.br>.

¹⁶ <https://fcc.org.br/fcc/pesquisa/ciers.html>.

¹⁷ Anualmente concedido a pesquisadores internacionais (acadêmicos e cientistas) das ciências humanas e naturais, além de personalidades das artes e cultura, pela *Fondazione Internazionale Premio Balzan*", desde 1961. Disponível em: <<https://www.balzan.org/en/subject-areas-and-nominations>>. Acesso em: 22 abr. 2019

¹⁸ <http://www.abrapso.org.br>.

Jodelet (2011), analisando o contexto de divulgação da TRS, afirma que sua difusão no Brasil se deu, inicialmente, pelas universidades públicas dos estados da Paraíba e Santa Catarina, depois atingiu os estados de São Paulo (por meio da PUC), Rio de Janeiro, Minas Gerais, além de outras cidades do sul e do centro-oeste do país.

Em 2011, quando a TRS completou o seu cinquentenário, organizou-se uma obra, conforme apresentamos no tópico 3.2 deste trabalho, reunindo adeptos dessa teoria de diferentes países das Américas, Europa, África e Ásia (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014).

Moscovici (2007a), trinta anos após o lançamento de sua obra-prima sobre o estudo das RS em psicanálise, discute as resistências voltadas à TRS, sintetizando as críticas à teoria. Na visão dos opositores “[...] ela não oferece definições claras, não estabelece relações simples entre suas proposições, ou ainda que ela não enuncia hipóteses que possam ser submetidas à verificação” (MOSCOVICI, 2007a, p. 10). Com base nesses aspectos, Gonçalves (2011) os atualiza para os desdobramentos em pesquisas sustentadas na TRS na atualidade. Para isso, levantou quatro importantes pontos que, de forma geral, sintetizam os aspectos que modernizam e sedimentam os estudos da teoria.

O primeiro diz respeito ao papel que a TRS confere ao saber do senso comum, não menos importante que o saber científico, apesar de este ser comumente classificado como superior. Em consonância com Moscovici (2007a), Gonçalves (2011) afirma que há muito a ser investigado sobre a epistemologia do senso comum, que seu reconhecimento é fundamental para o entendimento das relações sociais travadas cotidianamente.

O segundo se reporta aos métodos aplicados ao estudo das RS. Em geral, as críticas a esse item se referem aos pressupostos teóricos carentes de rigor metodológico, classificados como ecléticos, o que levou a uma cobrança a Moscovici (2007a) para que tomasse partido na definição de métodos experimentais e quantitativos no estudo das RS, fato que o fez posicionar-se sobre a multiplicidade de métodos na investigação científica. Gonçalves (2011) constatou que as pesquisas realizadas a partir da década de 1980 apresentam pluralidade de estratégias metodológicas. A conclusão a que chega esta pesquisadora é a de que, assim como almejava Moscovici, “[...] verifica-se que a cada pesquisa empreendida novas metodologias, diferentes estratégias e técnicas são incluídas para melhor acessar as representações sociais de um objeto construídas por um determinado grupo” (GONÇALVES, 2011, p 11). Em outros termos, o que “enriquece” a pesquisa é a diversidade metodológica de que o pesquisador pode se valer ao empreendê-la.

O terceiro aspecto, trata da complexidade e da elasticidade dessa teoria. Gonçalves (2011) reúne nesse tópico conhecimentos que vão desde a motivação psicossocial de Moscovici (1978), ao tratar da gênese da TRS, até os desdobramentos que essa teoria sofreu (e sofre) ao longo de sua criação. Para isso, descreve brevemente alguns dos mais conceituados trabalhos elaborados nesse campo de conhecimento, como as ideias e pesquisas de Denise Jodelet, Sandra Jovchelovitch, Gerard Duveen, Jean-Claude Abric, Willem Doise, Wolfgang Wagner, Angela Arruda, Alda Judith Alves-Mazzotti, Celso Pereira de Sá, Jane Spink, Pedro Campos, Maria Suzana de Stefano Menin e outros renomados pesquisadores.

O quarto e último aspecto se refere ao dualismo entre o mundo individual e o mundo social impressos nas RS. Gonçalves (2011) se preocupa especialmente com elementos vinculados à relação estreita entre sujeito e objeto, entre as relações, as interações e as influências individuais e grupais na composição e na alteração de uma representação. A autora se fundamentou na maioria daqueles autores para explicar a constituição das RS, sobretudo quanto à subjetividade ali exercida, e muitas vezes considerada ao se analisá-las e compreendê-las, o que, segundo a autora, demanda mais pesquisas relativas a tal temática.

Jesuino (2015, p. 09) aponta que as reuniões mundiais sobre a TRS acontecem desde 1992, alternando entre o continente europeu e não europeus. Até o momento ocorreram 14 conferências internacionais sobre representações sociais (CIRS). Esse evento foi inaugurado em 1992 em Ravello, Itália; em 1994, no Rio de Janeiro, Brasil; em 1996 em *Aix-en-Provence*, França; 1998, na Cidade do México, México; em 2000, em Montreal, Canadá; em 2002 em Stirling, Escócia; no ano de 2004, em Guadalajara, México; 2006, em Roma, Itália; 2008, em Bali, Indonésia; 2010, em Túnis, Tunísia; 2012, em Évora, Portugal; 2014, na cidade de São Paulo, Brasil; 2016, em Marseille, França; e em 2018, aconteceu em Buenos Aires, Argentina.

No que tange à introdução da TRS em nosso país, Almeida (2009, p. 713) relata como se deu esse processo:

No Brasil, o estudo das RS foi introduzido por brasileiros que tinham frequentado, em Paris, a *École de Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS) durante os anos 1970, onde cursaram disciplinas e realizaram suas teses com Serge Moscovici e Denise Jodelet. Naquela época, os latino-americanos encontravam na EHESS um espaço para refletir sobre os problemas que afligiam seus países. O estudo das RS se insinuava como uma resposta aos problemas emergentes da vida cotidiana, diante dos quais os pesquisadores eram chamados a se posicionar.

Sá (1998) afirma que Denise Jodelet influenciou a disseminação da TRS em nosso país, uma vez que, além de prosseguir com a sistematização dessa teoria, participa desde o

início de sua divulgação, conferindo-lhe maior objetividade. Sá e Arruda (2000), ao traçarem a trajetória inicial das RS em nosso país, entre as décadas de 1980 e 1990, situam a primeira visita de Jodelet ao Brasil no ano de 1982, na cidade de Campina Grande, Paraíba, quando de sua visita à Venezuela, país de Maria Auxiliadora Banchs, orientanda de Serge Moscovici, com sua tese defendida em 1979. Nessa visita, a pesquisadora Silvia Lane (PUC/SP) convida Jodelet para ir a Campinas/SP, a qual participou de atividades da ABRAPSO e de discussões com alunos de pós-graduação em Psicologia Social da PUC/SP. No estudo sobre representações sociais no Brasil, esses autores sintetizaram algumas memórias e registros da trajetória da TRS em nosso país de 1982 a 1997, a qual teve ascensão no cenário nacional nesse período. Contudo, sua participação em eventos internacionais, assim como já havia alertado Jodelet (1989), eram pouco significativos.

No que se refere ao progresso das universidades brasileiras ao pesquisar as RS e os seus desdobramentos ao longo do tempo, Jodelet (2011, p. 23) assim define:

[...] vimos a UFRJ divulgar a perspectiva processual, a UERJ aparecer como sede da escola estruturalista, a UnB como sede da escola de Genebra, o LACCOS¹⁹ - UFSC desenvolver a articulação entre atitudes e representações sociais, a UFRS propor uma perspectiva centrada nos espaços públicos e comunitários, etc (grifo nosso).

Movimentos internos em nosso país foram organizados e deram origem às Jornadas Internacionais sobre RS – JIRS, com início no ano de 1998, conforme a síntese desses eventos apresentada no Quadro 10.

Quadro 10. Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais – JIRS

| Jornadas Internacionais no Brasil ²⁰ | Ano de realização | Local de realização | Tema do evento | Presidente do evento |
|-------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------|
| I | 1998 | Natal – RN Brasil | Teoria e campos de atuação | Margot Campos Madeira |
| II | 2001 | Florianópolis – SC Brasil | Questões metodológicas | Clélia Maria Nascimento-Schulze |
| III | 2003 | Rio de Janeiro – RJ Brasil | Relações entre práticas e representações sociais | Celso Pereira de Sá |
| IV | 2005 | João Pessoa – PB | Teoria, Metodologias e Intervenções | Antonia Silva Paredes Moreira |

¹⁹ Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição, criado no ano de 1991 por Brígido Vizeu Camargo e Clélia Maria Nascimento-Schulze, na Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço eletrônico: <http://www.laccos.com.br/>.

²⁰ Das dez Jornadas Internacionais sobre RS, apenas a realizada no ano de 2009 aconteceu em Buenos Aires, Argentina, as demais foram realizadas no Brasil.

| | | | | |
|------|------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| | | Brasil | | |
| V | 2007 | Brasília – DF Brasil | Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas | Angela Maria Oliveira Almeida |
| VI | 2009 | Buenos Aires - Argentina | Perspectivas em representações sociais: diálogos e debates | Maria Cristina Chardon |
| VII | 2011 | Vitória – ES Brasil | Teoria das representações sociais 50 anos: memórias, desafios contemporâneos e perspectivas | Zeidi Araújo Trindade |
| VIII | 2013 | Recife – PE Brasil | Desenvolvimento da teoria das representações sociais: viagens euro-americanas | Maria de Fátima de Souza Santos |
| IX | 2015 | Teresina - PI Brasil | Representações sociais e sociedade em movimento | Maria Eliete Batista Moura |
| X | 2017 | Belo Horizonte – MG Brasil | Campos, vertentes e fronteiras | Angela Maria de Oliveira Almeida |

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados da Abrapso e da literatura estudada.

Além das Jornadas Internacionais referentes à TRS, há também em nosso país as Conferências Brasileiras sobre RS, iniciadas a partir do ano de 2003, e até a presente data são realizadas concomitantemente (III JIRS e I CBRS), ocupando os mesmos espaços físico e de tempo. Portanto, no ano de 2017, com a realização da X-JIRS, aconteceu a VIII-CBRS na cidade de Belo Horizonte, MG.

Em se tratando do estudo das RS no Brasil, há mais de duas décadas Sá (1998) trata de sua abrangência e disseminação. De acordo com o autor,

[...] o campo de estudo das representações sociais se encontra em franca expansão no Brasil, não apenas no âmbito da psicologia social, mas também nos de disciplinas aplicadas, como educação, enfermagem e serviço social (p.15).

Com o propósito de levantar o estado da arte da pesquisa brasileira sobre RS no período compreendido entre 1998 a 2008, Silva e Batista (2010) analisaram 531 pesquisas, entre trabalhos de conclusão de curso, monografias de especialização, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos publicados em periódicos, trabalhos publicados em anais de congressos, livros e capítulos de livros. Dentre esses trabalhos, a maior produção foi em dissertações de mestrado, as quais utilizaram a RS como meio de produção de conhecimento. Quanto ao espaço territorial, a região sudeste totalizou 48,14% da produção científica, fato justificado pelas autoras como sendo a região brasileira com maior

concentração de universidades e instituições de pesquisa. No entanto, essa concentração, segundo as pesquisadoras, pode ser atribuída à “[...] expressão indireta de contrastes socioeconômicos, políticos, de desenvolvimento ou investimentos na educação das regiões brasileiras” (SILVA; BATISTA, 2010, p.71). As autoras verificaram também que as temáticas de interesse de pesquisadores brasileiros em educação se concentram em processos formativos, práticas culturais e institucionais, gestão e políticas educacionais. Por fim, atribuíram à realização das Jornadas Internacionais sobre RS preponderantes na divulgação e disseminação da TRS e a defesa de futuras investigações em benefício de todos.

Gonçalves (2011) empreendeu um estudo relativo ao estado da arte das pesquisas nacionais (2000 a 2010), com temáticas que tratam da subjetividade e representações sociais. Algumas constatações empreendidas por essa pesquisadora são relevantes para nosso estudo. Uma delas é quanto à literatura utilizada para fundamentar as pesquisas em RS, que além dos clássicos de Moscovici, os estudos publicados entre as décadas de 1970 a 1990 de Jodelet, Abric e Sá são os mais frequentes nas pesquisas brasileiras. Constatou-se também que as obras mais recentes escritas em língua estrangeira relativas às correntes teóricas (Quadro 5) pouco foram utilizadas, o que, para a autora, se deve, provavelmente, à dificuldade dos pesquisadores em línguas estrangeiras. Da mesma forma, autores brasileiros como Almeida, Arruda, Camargo, Campos, Jesuíno e Mazzotti²¹ também não tiveram seus estudos referenciados, embora tenham contribuído significativamente com os estudos das RS.

Jodelet (2011), por ocasião da comemoração do cinquentenário do lançamento da obra seminal de Moscovici e do trigésimo ano como adepta de sua teoria, apresentou artigo sobre as pesquisas empreendidas pela comunidade científica brasileira acerca das RS. Nele, enfatizou a importância de conferências e jornadas brasileiras para a divulgação e atualização da teoria apresentada. Observou que em 2010, dos 26 estados federativos, apenas cinco não tinham representantes desse campo de pesquisa. “Essa importância qualitativa testemunha a vitalidade do campo que aparece significativamente mais destacada no Brasil que em outros países da América do Sul e do Norte e mesmo da Europa” (JODELET, 2011, p.19). Explica, de forma geral, a noção de “escolas” e questiona se no Brasil existe uma “escola brasileira” de RS, o que considera inadequado pensar afirmativamente, contrapondo-se à escola de *Aix-en-Provence* e de Genebra. Conclui que, para os pesquisadores brasileiros, “A perspectiva comum é de usar a teoria e os modelos das representações sociais para enfrentar questões

²¹ Refere-se ao professor e pesquisador Tarso Bonilha Mazzotti.

vivas que atravessam a sociedade brasileira hoje em dia” (p. 22). A diferença constatada pela autora se justifica, segundo ela, por características das escolas europeias. “Estas se dedicam a processos e temas definidos de maneira teórica para enriquecer a teoria, afinar as metodologias, no laboratório ou no campo; ou para oferecer novas vias de análise dos fenômenos, conceitos e temas da disciplina “psicologia social” [...]” (p. 22).

A discreta “crítica” de Jodelet sobre as pesquisas brasileiras referentes a RS é atenuada quando elogia a mencionada “quantidade das pesquisas”. Entretanto, ao se referir às universidades brasileiras; afirma: “Podemos agora observar, com a cristalização de grupos ao redor de temáticas e campos definidos, algo como “arquipélagos” dentro da comunidade das representações sociais” (p. 23). Diante do apontamento da autora sobre as preocupações particulares dos grupos de pesquisas (práticas e teóricas), podemos depreender, assim como a pesquisadora, que no Brasil, trata-se de ‘movimento’ em prol das RS e não de uma ‘escola’ propriamente dita decorrente da TRS.

Em consonância com essas ideias, mais de uma década antes das ponderações de Jodelet, ao analisar o início da propagação da TRS no Brasil, Sá (1998) observou que as pesquisas da época não apresentavam rigor teórico-metodológico conforme os pressupostos dessa teoria que aparecia apenas no título dos trabalhos.

Ante tal situação, Jodelet (2011) sugere duas direções de aprofundamento para ampliar a avaliação das pesquisas em RS no Brasil. A primeira diz respeito aos conteúdos representacionais identificados nas pesquisas brasileiras de acordo com seus respectivos temas, seja na educação, saúde ou outros. Justifica que essa análise permitiria avaliar a “evolução ou a estabilidade” das RS em nosso contexto nacional, de acordo com o panorama das diferentes pesquisas. A segunda aponta para a “estruturação” dos diferentes campos de pesquisa. Nessa proposição, exemplifica com os campos de saúde e educação, que devem considerar os sistemas de valores e as ideologias pertinentes a essas áreas de estudo, sejam de ordem de organização institucional, de funcionamento da sociedade e de seus respectivos problemas, como as escolhas políticas. A pesquisadora acrescenta:

Especificar as características desses sistemas, como contextos de formação das representações próprias aos grupos profissionais ou sociais envolvidos, permitiria uma melhor aproximação da formação e das funções das representações ao nível categorial e ao nível individual. Assim, poderíamos esclarecer a dinâmica social e simbólica que sustenta as tomadas de posições dos sujeitos da pesquisa (JODELET, 2011, p. 25).

No ano de 2001, na cidade de Florianópolis/SC, aconteceu a II Jornada Internacional sobre RS. A conferência de abertura foi proferida por Serge Moscovici sob o tema: “Metodologia de estudos sobre o fenômeno das representações sociais”. Pela primeira vez, esta conferência foi publicada (NASCIMENTO-SCHULZE; JESUÍNO, 2008).

Menin, Shimizu e Lima (2009) investigaram 27 trabalhos, distribuídos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, realizados no Brasil e que usaram a TRS para estudar as representações do ser professor. Assim como outros autores que estudam essa vertente teórica, constataram que essa teoria “[...] tem sido extremamente útil para revelar as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de função da escola, de um lado, e questões ideológicas, políticas e pedagógicas no campo da educação, de outro” (p. 551). Entretanto, constataram também que “[...] a quantidade de produção não é obrigatoriamente acompanhada de profundidade de rigor teórico” (p. 552), fato que está de acordo com o reiterado por Jodelet, anos depois.

Santos, Moraes e Neto (2012) pesquisaram “A produção científica em representações sociais: análise de dissertações e teses produzidas em Pernambuco, em três universidades com curso de pós-graduação (*Stricto Sensu*), produzidas no período de 1998 a 2008. Ao todo, selecionaram 63 produções, distribuídas em treze áreas de publicação, no entanto analisaram uma amostra de 18 delas. Os autores mais citados nessas pesquisas, por incidência, foram Serge Moscovici, Denise Jodelet e Jean-Claude Abric. Todavia, não encontraram citações de Willem Doise, Émile Durkheim foi citado em grande parte dos trabalhos, contudo suas obras não foram referenciadas, quando muito, de forma indireta para situar Moscovici e suas reflexões sobre representações coletivas. As autoras realizaram análise de conteúdo das teses e dissertações com as seguintes categorias de análise: definições de RS e justificativa para utilizar a teoria, método e técnicas de coleta e análise de dados.

As conclusões a que chegaram as pesquisadoras são preocupantes por vários motivos: não visualizaram a articulação e reflexão entre processo e conteúdo da RS, apesar de terem constatado que a definição de RS mais proeminente nos trabalhos foi a de “guia e interpretação da realidade” (2012, p. 204). Nesse sentido, assinalam que a TRS vem sendo utilizada como instrumento teórico para identificar a realidade pernambucana, podendo contribuir para a solução de problemas sociais e não como fundamentada nos pressupostos dessa teoria na atividade investigativa. Ainda segundo as autoras, a teoria vem sendo usada de forma “equivocada” por abarcar uma gama na construção de objetos pesquisados. Por fim, reafirmam a importância e relevância de tal teoria, apesar das limitações epistemológicas detectadas em seu uso (SANTOS; MORAIS; NETO, 2012).

Lima e Oliveira (2015) realizaram investigação acerca das produções acadêmico-científicas sobre RS por parte de pesquisadores ligados a cinco universidades públicas baianas, quatro estaduais e a UFBA, distribuídas em todo o estado. Segundo as autoras, permitiu conhecer o modo de vida do povo do interior baiano. O intuito foi conhecer os variados campos de atuação das RS naquele estado, no período de 2004 a 2014. As autoras constataram 77 publicações reunidas em revistas e periódicos dos vários campos de atuação, indo desde a Educação ao Meio Ambiente, nas áreas de Ciências Humanas, Comunicação, Psicologia Social e Saúde. Concluem que a Educação vem se destacando nas pesquisas em RS, mas no campo da Psicologia Social as publicações apresentaram-se em menor número.

Rosso e Camargo (2011) investigaram as RS de 128 professores de cinco escolas estaduais paranaenses sobre situações que causam desgaste mental em função do exercício da docência. Estas foram analisadas de acordo com as abordagens teóricas de Moscovici (1978) e de Abric (2001 e 2003) e utilizaram de aplicação de questionário e entrevista e dos instrumentos *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, *Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations (EVOG)*, programa *Similitude (SIMI)* e a técnica denominada AC. Os pesquisadores organizaram e analisaram o material representado em torno de

[...] situações relativas a sentimentos, apoio, ambiente de trabalho, materialidade e centralizando a receptividade da docência; são destacados os fatores da sindicalização, do estágio da carreira, da formação, do sexo e do vínculo empregatício na constituição da RS (p. 269).

As RS dos docentes investigados nessa pesquisa dão conta da centralidade do reconhecimento da profissão docente e apontam falta de interesse, desrespeito, indisciplina e superlotação das salas de aulas como as principais causas de mal-estar profissional dos pesquisados (ROSSO; CAMARGO, 2011).

No estado do Paraná, Oliveira, Yaegashi e Cordeiro (2018) analisaram a produção *stricto sensu* em Educação ancoradas nas pesquisas sobre a TRS e a formação de professores. As pesquisadoras analisaram 24 dissertações e 8 teses selecionadas em repositórios de cinco universidades públicas paranaenses. Os resultados apontam que os principais temas objeto de estudo foram a formação e as concepções de estudantes, professores e pedagogos acerca de assuntos que perpassam o contexto das escolas públicas como: inclusão e/ou necessidades educacionais especiais; formação docente; gênero e diversidade na escola; conceitos específicos da Educação e implicações comportamentais. Constataram ainda que a referida

teoria vem gradativamente se expandindo nesse estado, principalmente em relação à temática trabalho pedagógico.

No que tange às RS em leitura e escrita na França, localizamos o livro “Ensino da Língua: representação e letramento”, publicado em 2006, no qual Corrêa e Boch apresentam capítulos traduzidos da língua francesa para o português, compreendendo pesquisas sobre RS e linguagem. Os textos tecem reflexões sobre como dar conta da complexidade do discurso, como saber ler e escrever em dada sociedade e acerca do papel do professor enquanto agente de letramento, aspectos também presentes em nossas inquietações relativas ao ensino e à aprendizagem de nossa língua materna.

Após traçarmos o panorama da formação e dos desdobramentos epistemológicos da TRS, no próximo tópico apresentamos algumas das principais pesquisas no Brasil que abordam as RS em leitura e escrita. Pontuamos que o estudo das RS tem suscitado expressivos avanços sobre os mais variados temas, dentre estes os ligados às representações em língua materna. Sendo assim, é um objeto de conhecimento cuja investigação traz significativas contribuições para esse campo do saber, presente nos universos reificado e consensual das escolas brasileiras. Na sequência, apresentamos um estudo bibliográfico das pesquisas brasileiras em nível de mestrado e doutorado acerca o ensino de leitura e escrita e as suas RS.

3.6 Representações Sociais em língua materna: o que dizem as teses e dissertações de 2012 a 2016 na Capes?

O presente tópico se refere a uma revisão bibliográfica que objetiva identificar as produções científicas sobre RS em língua materna cadastradas no banco de teses e dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período compreendido entre 2012 a 2016. Após o levantamento e seleção do referido material, analisamos apenas os trabalhos referentes a temáticas da educação básica.

O intuito dessa atividade é corroborar com esta pesquisa; para isso, situamos acerca do que já foi produzido sobre nosso objeto de investigação e verificamos em que ponto podemos avançar. Em nosso recorte de análise, apresentamos uma visão geral de tais pesquisas e suas abordagens teórico-metodológicas, instrumentos de coleta e análise de dados, objetivos alcançados, incidência de trabalhos por regiões brasileiras, temáticas de estudo e resultados obtidos, dentre outros aspectos. A síntese das teses e dissertações está organizada nos Quadros 16 a 25 (APÊNDICES H ao Q).

Para esse procedimento, optamos pela metodologia de AC amparada em Laurence Bardin (2016, p. 20), uma vez que, “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. O desvendamento para a seleção do material de estudo ocorreu, em um primeiro momento, pela leitura flutuante dos resumos e de suas respectivas palavras-chave, e no caso de dúvidas, procedemos à consulta das referências bibliográficas das teses e dissertações sobre a presença de autores da TRS nelas.

A escolha pelo período de cinco anos justifica-se por alguns motivos, dentre os quais o fato de a Capes disponibilizar o material, com acesso direto aos respectivos *links* das teses e dissertações a partir do ano de 2012, o que possibilita reunir trabalhos com maior eficiência. Também situamos na literatura outras pesquisas com percurso longitudinal equivalente ao que propomos, como por exemplo, a pesquisa de Dias (2014), a qual elencou e analisou “[...] o interesse acadêmico a respeito das políticas educacionais e a leitura” (p. 37), em teses e dissertações defendidas entre os anos de 2008 a 2012. De teor similar, Fink (2014) investigou em teses e dissertações dos anos de 2007 a 2011, disponibilizadas pela Capes, as RS e práticas de alfabetização, letramento, leitura e escrita presentes em 29 trabalhos. A pesquisadora constatou com sua pesquisa que

Os trabalhos que fazem referência às representações sociais sobre ser professor alfabetizador, de algum modo, apresentam contextos bem diversificados e tratam das práticas de alfabetização e letramento; práticas de leitura e escrita (jovens e adultos, terceira idade, etc.), a formação continuada, aos saberes da experiência docente, sendo possível detectar a complexidade desses processos nas suas várias dimensões, no ambiente escolar e fora dele. Foi possível ainda constatar que há pouco investimento da pesquisa na pós-graduação com relação às representações de professores alfabetizadores do 1º ano do ensino fundamental e, com relação à Proposta de Ensino de Nove Anos (FINK, 2014, p. 15-16).

Outros pesquisadores como Casagrande (2015), Santos (2016), Monteiro (2014) e Andrade (2006) também se valeram de período semelhante ao mapear e analisar teses e dissertações agrupados em um período de cinco anos.

O objetivo que traçamos nos direcionou a estabelecer questões norteadoras que nos levaram a refletir sobre: Quais as temáticas em língua portuguesa e RS têm sido abordadas nos cursos de pós-graduação em nível de *stricto sensu*? Qual a incidência de autores da TRS se utilizou nessas produções, e quais as abordagens utilizadas nessas pesquisas? Quais os recursos metodológicos e os resultados encontrados? Como as pesquisas em RS em língua materna estão distribuídas em nosso país? Quais os resultados já encontrados que suscitam

para novas pesquisas? Que aspectos ainda precisam ser estudados para responder às lacunas existentes?

A importância da análise das pesquisas *stricto sensu* realizadas no presente tópico não se encontra apenas em seus aspectos quantitativos, mas na contribuição qualitativa que esses estudos representam para as diversas áreas do conhecimento. Para isso, mapeamos em que ponto se encontram as pesquisas sobre RS em língua materna e a partir deste marco, apontamos a relevância dessas reflexões para o conhecimento científico.

Embora haja pesquisas nessa linha de conhecimento, a temática ora apresentada é pertinente e original, pois não localizamos estudos que contemplassem a nossa proposição, uma vez que consideramos a totalidade dos atores que participam da dinâmica escolar, desde os gestores, equipe pedagógica, professores e alunos. Assim sendo, na composição deste tópico localizamos pesquisas que tratam de um ou outro aspecto relacionado à temática RS em língua materna. Há trabalhos que investigaram as RS de leitura ou escrita, ou formação inicial ou continuada de professores, contemplando a díade TRS e língua materna. A seguir, descrevemos como metodologicamente realizamos os procedimentos de seleção e análise das teses e dissertações pesquisadas.

Para compor o *corpus* desta produção sobre os estudos em língua materna fundamentados na teoria moscoviana, recorreremos aos resumos de teses de doutorado e dissertações de mestrado selecionados no Banco de Teses do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes/MEC. Os descritores de busca, para a localização dos títulos e análise dos resumos, foram: “representações sociais”, “representação social” (no singular), “leitura”, “escrita”, “língua materna”, “Língua Portuguesa”, “alfabetização” e “letramento”. Na busca, sempre associamos os termos RS aos demais; no entanto, a partir desse procedimento surgiram muitos “falso-positivos”, principalmente com a expressão representação ou representações, mas, com uma leitura mais criteriosa dos referenciais utilizados na pesquisa em estudo, não localizamos autores moscovianos fundamentando o trabalho, por isso descartamos tais pesquisas. A grande maioria dos trabalhos selecionados traz nos títulos, nos resumos ou nas palavras-chave expressões pesquisadas; portanto, no caso de duas dissertações defendidas em 2016, apenas no resumo são indicados autores da TRS, por conta disso lemos os trabalhos com mais critério ao incluí-los em nossa pesquisa. Consideramos pertinente registrar que no levantamento de dados da pesquisa realizada, embora envidamos muitos esforços para reunir os trabalhos para a composição deste item, pode, incidentalmente, ter ficado sem análise algum tema que, de fato, comporia o *corpus*, o que, a nosso ver, não compromete significativamente os resultados

encontrados. Acreditamos que, se tal lapso tenha acontecido, se deve, possivelmente, ao fato de o título não estar suficientemente condizente com a proposta de busca; o contrário também pode ser considerado.

Convém esclarecer também que localizamos alguns títulos no banco de teses e dissertações, e que ao acessá-los a tela direcionada para a referida busca havia informações sobre o trabalho, como a Instituição de Ensino Superior (IES), programa, título, tipo de trabalho, data da defesa, área de concentração, linha de pesquisa e orientador, houve situações em que o conteúdo dos resumos, teses e dissertações não estava disponível, e mesmo com o auxílio de uma bibliotecária de uma IES, apenas uma das seis constantes da situação ora explicada fora localizada, porém não se tratava de nosso objeto de análise e, por isso foi excluída.

Após o mapeamento dos resumos de teses e dissertações, fizemos a leitura preliminar para a catalogação das informações coletadas. Durante a caracterização das teses e dissertações, identificamos, a partir dos resumos selecionados, primeiramente o referencial teórico-metodológico da TRS e algum aspecto da Língua Portuguesa, principalmente o ligado ao ensino e à aprendizagem dessa língua. Em seguida, atentamos para os objetivos, metodologia e as conclusões das pesquisas.

Constituímos, inicialmente, o *corpus* do trabalho por 49 (quarenta e nove) pesquisas. No entanto, a partir de uma análise mais criteriosa, excluímos 13 (treze) delas, por não atender ao objetivo do estudo. Com isso, o nosso estado de conhecimento foi realizado com 36 (trinta e seis) produções, sendo 27 (vinte e sete) dissertações e 09 (nove) teses, apresentadas no Quadro 11.

No quadro a seguir distribuímos as teses e dissertações analisadas por ano de defesa.

Quadro 11. Distribuição das pesquisas sobre RS em língua materna defendidas no período de 2012 a 2016.

| Anos (2012-2016) | Teses | Dissertações | Total |
|---------------------|----------|--------------|-----------|
| 2012 | 2 | 6 | 8 |
| 2013 | 4 | 8 | 12 |
| 2014 | 1 | 5 | 6 |
| 2015 | 1 | 3 | 4 |
| 2016 | 1 | 5 | 6 |
| TOTAL | 9 | 27 | 36 |

Fonte: Elaborado pela autora com base no material selecionado no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

O Quadro 11 apresenta a disposição das teses e dissertações produzidas no espaço de tempo quinquenal, precisamente entre os anos de 2012 a 2016. O ano de maior incidência de trabalhos foi o de 2013. Acreditamos que o índice se deu pelo fato de em 2012 ter acontecido a XII Conferência Internacional sobre Representações Sociais e o IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais, realizado em Évora/Portugal, justificado, possivelmente, pela familiaridade com a Língua Portuguesa dos pesquisadores brasileiros. A menor incidência de pesquisas ocorreu em 2015, contudo, nos demais três anos os resultados se aproximam.

Pela análise quantitativa dos diversos aspectos obtidos na catalogação dos dados, elaboramos os Quadros de 16 a 25, nos quais sintetizamos as principais informações presentes nas teses e dissertações selecionadas, como: título, autor, instituição, programa de pós-graduação, área e linha de pesquisa, objetivo, procedimentos metodológicos e resultados e principais autores da TRS e dos estudos em Língua Portuguesa utilizados na pesquisa (APÊNDICES do H ao Q).

A seguir, fizemos um recorte das pesquisas citadas e apresentamos pontualmente aspectos relacionados à concepção de alunos e professores da educação básica sobre a aprendizagem da língua materna à luz da TRS. Analisamos, longitudinalmente e mais detalhadamente, por meio de duas categorias de análise, 12 dos 36 trabalhos selecionados de 2012 a 2016, referentes ao que as pesquisas sustentadas pela TRS e pelo ensino e aprendizagem de nossa língua materna têm produzido de dados empíricos, de conhecimentos teóricos e de reflexões para, a partir da constatação desses resultados, progredir nos estudos da referida teoria e nas reflexões sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e suas RS, no Brasil. A primeira delas denominamos **Representações de alunos da educação básica sobre o ensino-aprendizagem de leitura e escrita** – nessa categoria, agrupamos três dissertações de mestrado defendidas em 2012, 2013 e 2016. A segunda intitulamos **Representações de docentes sobre o ensino-aprendizagem de leitura e escrita** – essa categoria totalizou nove trabalhos, sendo quatro teses defendidas, uma em 2012, duas em 2013 e uma em 2014, e cinco dissertações, somando duas em 2012, e três, respectivamente, em 2013, 2014 e 2015. Conforme referido anteriormente, as demais pesquisas podem ser consultadas nos apêndices de H ao Q, nos Quadros de 16 a 25.

Com o intuito de organizar semanticamente as teses e dissertações que analisamos, elaboramos duas categorias de análise. Na sequência, discutimos aspectos considerados relevantes nas pesquisas analisadas, distribuídas nas duas categorias que abarcam os estudos

sobre língua materna na concepção de discentes e docentes da educação básica, sob a perspectiva da TRS.

Na primeira categoria intitulada **Representações de alunos da educação básica sobre o ensino-aprendizagem de leitura e escrita**, localizamos apenas três dissertações, fato que objetiva a importância da presente tese, as quais apresentamos a seguir. A primeira pesquisa que compõe essa categoria de análise, de autoria de Ferreira (2012), denominada “A leitura na educação de jovens e adultos: experiências e representações”, buscou conhecer as práticas escolares e extraescolares de leitura, bem como as circunstâncias e as condições em que estas aconteceram, conforme resultados de entrevistas narrativas de 15 estudantes da EJA dos VI e VII eixos (equivalente ao ensino médio de três anos de duração), com idade entre 18 e 40 anos, de uma escola pública, localizada no estado da Bahia. Além das experiências de leitura dos pesquisados, o estudo considerou para a sua análise os gêneros de leitura trabalhados pela escola e como os estudantes representam e valoram essas experiências.

Os resultados apontam que a leitura para os pesquisados está atrelada ao desempenho nas avaliações formais ao vislumbrarem a preocupação em concluir a educação básica, dissociando, com isso, o processo de ensino e o de aquisição de conhecimento por meio da leitura.

Os sujeitos da pesquisa não se sentem, em suas práticas escolares, construindo conhecimentos, modificando seus modos de compreender e intervir na realidade. Respondem a uma “prova” visando conseguir a pontuação necessária à passagem de uma série para outra (FERREIRA, 2012, p. 32).

De forma geral, os pesquisados entendem e representam pouca familiaridade com a leitura, pois o contexto sociocultural do qual fazem parte não atribui valor a essa experiência, o que pode contribuir com a invisibilidade em que se encontram. Em verdade, sabem ler e se utilizam da leitura para realizar atividades pragmáticas de escrita, mas não ancoram sua prática social e seu desenvolvimento humano com o processo de simbolização que a leitura pode proporcionar. Com base nesses achados, indagamos se os estudantes que pesquisamos se valem da leitura para melhor compreender e (re)construir sua prática social, ou se a exemplo do constatado por Ferreira (2012), também a entendem como atividade quase que exclusiva para se obter aprovação ou reprovação nas provas e exames dos quais participam. É nosso interesse, também, a compreensão de como a escola, formada por professores, pedagogas e diretoras concebem e trabalham com tal atividade.

A segunda pesquisa que constitui o grupo sobre representações de leitura e escrita por estudantes da Educação Básica trata-se da dissertação defendida por Ferreira (2013), intitulada “Escrita: representações sociais de discentes na EJA do IFF *campus* Campos Centro”, que investigou as RS de 12 alunas do 5º ano de alfabetização da EJA, com idade entre 26 e 65 anos, acerca de suas relações sociais, cognitivas e afetivas em relação à escrita, oriundas de uma escola pública federal localizada no Rio de Janeiro. Segundo a autora, as pesquisadas puderam responder sobre o gosto e a necessidade de se escrever, sobre os sentimentos relacionados à escrita, sobre aspectos que as motivam e as desmotivam nessa experiência, principalmente os relativos ao receio quanto ao erro ao escrever.

Ferreira (2013) organizou a sua pesquisa em dois momentos: no primeiro, apresentou os pressupostos históricos, políticos, legais e contextuais de organização da modalidade de ensino pesquisada, além de aspectos de letramento e escrita dos investigados; no segundo, dedicou-se ao estudo da TRS e à pesquisa de campo. As indagações da autora foram no sentido de se essa teoria como instrumento teórico-metodológico daria conta de revelar as representações de escrita, conforme os aspectos elencados no parágrafo anterior. Para isso, utilizou-se de instrumento para caracterização sociodemográfica, identificação e levantamento do processo histórico escolar das participantes. Para a coleta de dados, os instrumentos utilizados foram: observação, grupo focal com metafilmagem, entrevista semiestruturada e questionário com perguntas abertas e fechadas.

A investigação permitiu, a partir das falas das participantes, a elaboração de um mapa conceitual pela pesquisadora com os binômios representativos: “escrita é aflição” e “escrita é luta”. Para o primeiro, escrever causa medo, insegurança, é um processo difícil, escrever bem é escrever sem erros, e estes causam vergonha. Enquanto para o segundo, escrever gera independência, superação e realização, contudo, escrever não é copiar, e qualquer pessoa pode errar ao escrever, sobretudo, quando esta perde sua importância amedrontadora e o “erro” passa a ser representado como parte do processo de aprendizagem da escrita.

De forma análoga à Ferreira (2013), nesta pesquisa, também buscamos conhecer as RS dos pesquisados sobre as finalidades e gostos pela leitura e escrita, pois intentamos investigar se alunos, professores e equipe pedagógica e diretiva concebem afinidades ou dificuldades com essas atividades linguísticas, sobretudo se os estudantes apresentam autoria ao se pronunciarem por meio da escrita, além do uso interdisciplinar que fazem dela nas diferentes disciplinas curriculares.

O terceiro e último trabalho desse grupo, defendido por Venera (2016) “Escrita autobiográfica e biográfica: recriando trajetórias de vida”, teve como objetivo analisar as

representações que os alunos de duas turmas de sextos anos do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Santa Catarina, constroem sobre si, sobre o outro e sobre o seu contexto histórico e social. A justificativa dada pela autora para a escolha da temática foi a de que os participantes viviam em constantes conflitos, o que interferia negativamente no processo de ensino e aprendizagem e nas interações e posicionamentos críticos em sala de aula.

A fim de atender ao objetivo proposto, os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa etnográfica de observação participante, por meio da escrita autobiográfica e biográfica por duas turmas de sextos anos, uma com 34 e a outra com 37 alunos. Os participantes produziram autorretratos se valendo de linguagem verbal e não verbal, como: questionários, diários, cartas, e-mails, biografias, autobiografia, poemas, contação de histórias, colcha de retalhos, perfil do bairro, história em quadrinhos. Contudo, ao compor a análise e discussão dos dados, Venera (2016) considerou as produções autobiográficas, as cartas e o diário.

Os resultados apontaram que, dos três instrumentos textuais utilizados para relações de interação e dialogismo entre os participantes, a escrita autobiográfica apresentou-se mais eficaz, fato que, possivelmente se justifica por terem ancorado aspectos do enredo presentes em uma literatura trabalhada à infância sofrida de um dos pesquisados. Quanto ao diário, a autora alega que não foi tão eficiente pelo motivo de os envolvidos terem que permitir a sua leitura ou lerem sobre particularidades, pois “[...] acreditei que ao propor que o texto fosse lido por outro interlocutor real, que não o próprio escritor, antes de desenvolver um sentimento de confiança entre pesquisador e aluno, dificultou a construção do gênero pelos estudantes” (VENERA, 2016, p. 117). Entretanto, a autora reconhece que a escrita do diário possibilitou observar várias representações nesse suporte pedagógico. De forma similar, o instrumento carta não se mostrou eficiente, especialmente quando os pesquisados trocaram correspondência com estudantes de outra escola da capital daquele estado.

Os três trabalhos ora apresentados investigam a problemática relacionada ao ensino e à aprendizagem de nossa língua materna, em leitura e escrita e ou/leitura e escrita e a sua representação pelos alunos pesquisados. Vimos que, normalmente, essas modalidades de linguagem são representadas como difíceis de se aprender, pouco usadas em suas práticas sociais e com finalidade puramente metalinguística, não como promotoras do desenvolvimento humano. Em decorrência disso, refletimos sobre a necessidade de repensar como a Língua Portuguesa vem sendo ensinada, avaliada e utilizada no processo de simbolização e de construção da subjetividade humana.

Assim como Venera (2016), questionamos se os participantes desta pesquisa concebem a leitura e a escrita como atividades mecânicas de cumprimento a exigências para se obter notas ou se por meio delas se apropriam da cultura reificada e da promoção de autoria em sua produção acadêmica.

Na sequência, discutimos as pesquisas congregadas na segunda categoria, denominada **Representações docentes sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita**, totalizando nove trabalhos, sendo cinco dissertações e quatro teses, ordenadas conforme o ano de defesa de cada uma delas.

A tese intitulada “Interferência do enquadramento de trabalho nas representações sobre o ensino de leitura no contexto de formação inicial docente sob o entendimento da teoria holística da atividade”, de autoria de Braida (2012), procedente de uma IES pública federal, se ocupou em investigar o ensino da leitura, representado por acadêmicos de um Curso de Letras de uma IES particular. A autora, embora tenha se utilizado da Teoria Holística da Atividade²² para fundamentar sua pesquisa, no capítulo primeiro reserva um tópico que inclui autores da TRS: tópico “1.3 Representações docentes”. Nesse tema, para discorrer sobre RS, afirma que “Para melhor esclarecer e ilustrar a expressão ‘Representações Sociais’ buscou-se diferentes autores para a sua definição” (BRAIDA, 2012, p. 73.).

Na análise de dados, utilizou da linguística de *corpus*, com uso de ferramentas computacionais. A teoria de enquadramento sobre leitura demonstrou que os acadêmicos possuem um conhecimento metalinguístico nessa habilidade, e que, as pesquisas de representações desses conteúdos os auxiliam em sua formação (BRAIDA, 2012). Constatamos, conforme anunciado, que a TRS não foi foco principal nos estudos dessa pesquisadora, no entanto, assim como essa autora, buscamos entender como os participantes desta pesquisa representam a leitura e escrita ensinada e aprendida na escola por meio da TRS.

A dissertação defendida por Duarte (2012), fundamentada na TRS para discutir aspectos de leitura, denomina-se “Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio”, e teve o objetivo de compreender o modo como os professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio conduzem suas estratégias/práticas de leitura em sala de aula, visando a aprendizagem efetiva na formação de leitores. Quanto aos procedimentos metodológicos, a autora sistematizou a

²² Richter (2004/2011), como autor da Teoria Holística da Atividade (THA), afirma que as bases teóricas dessa teoria se sustentam na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e em Leontiev, em sua Teoria da Atividade. De forma geral, a THA se preocupa com a formação e a profissionalização docente. Para maiores conhecimentos, acesse: <http://coral.ufsm.br/lec/01_05/Marcos.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

coleta de dados em dois momentos: o primeiro, por meio de aplicação de questionário a 20 professores, compreendendo questões fechadas e abertas, com as seguintes expressões/palavras de evocação: literatura, leitura, letramentos, diferentes linguagens, procedimentos didáticos mais adequados para um aprendizado efetivo e significativo; o segundo, deu-se a partir de entrevista semiestruturada dirigida a cinco participantes da primeira etapa, aprofundando os aspectos acima enunciados. A análise e a discussão dos dados realizaram-se a partir da técnica de AC, assumindo duas dimensões: processo de cognição e procedimentos didáticos em sala de aula a respeito da prática de leitura. Para tanto, a autora se valeu além dos conceitos moscovicianos, os da teoria do núcleo central (TNC), de Abric, utilizando o programa EVOC para localizar o núcleo central dos participantes da pesquisa, o que levou a pesquisadora à conclusão de que há a necessidade de aprofundamento nos estudos referentes à formação docente, bem como da didática empregada nas aulas de leitura e, sobretudo, em como as políticas públicas tratam do assunto em estudo.

Em conformidade com a constatação de Duarte (2012), nesta tese também inferimos sobre o tripé políticas públicas, formação docente e metodologia de ensino representado pelos entrevistados sobre o trabalho pedagógico que realizam com e sobre a nossa língua materna, as suas constatações práticas, as dificuldades que apresentam e os anseios que têm ao ensiná-la e aprendê-la.

A segunda dissertação compreendida nessa categoria por nós analisada é nominada de “Um olhar sobre a atividade do professor de língua materna do sistema público educacional: as representações nos discursos para os / sobre os / dos docentes”, de Lima (2012), para a qual traçou o objetivo de compreender e examinar as RS, consolidadas nos discursos e práticas para e sobre o professor de língua materna da escola pública, ou seja, como o título do trabalho indica, o discurso direcionado ao professor, o discurso sobre o professor e o discurso propriamente dito do professor. A autora, para compor o *corpus* metodológico, se valeu de documentos e discursos produzidos em escolas municipais e estaduais do interior de Minas Gerais, composta principalmente de textos que prescrevem ações aos docentes, além de entrevistas aos professores e a outros profissionais da escola e aplicação de questionários aos docentes.

Como síntese de sua análise, Lima (2012) concluiu que os discursos dirigidos aos professores apresentam uma atitude prescritiva, que evocam um profissional subserviente e dependente de material produzido para sua docência. Os discursos sobre os professores, evocados por outros profissionais da educação representam o docente como vocacionado, ora

desvalorizado ora inovador. Por fim, o discurso dos próprios professores os coloca como desvalorizados, no entanto, profissionais importantes e necessários à formação humana.

A exemplo de Lima (2012) também ouvimos, dentre outros, as RS do professor específico de língua materna, o chamado professor de Língua Portuguesa, principalmente em sua tarefa de ensinar a metalinguagem e o uso contextual e funcional dessa língua, além de como os seus pares das outras disciplinas realizam (ou não) o trabalho interdisciplinar de leitura e escrita.

A tese designada “O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”, de Lima, R. R. (2013) buscou compreender as representações sociais de professoras dessa etapa de ensino sobre o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A questão norteadora do trabalho foi: quais são as representações sociais de docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa? A pesquisa foi realizada em escolas públicas municipais, nas quais 100 professoras responderam à Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), destas profissionais, 50 foram entrevistadas. A análise do material coletado se valeu da dimensão cognitivo-estrutural de Abric, por meio dos programas computacionais: *softwares Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Évocations (EVOC)* e *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (ALCESTE)*. Os resultados mostraram que as participantes da pesquisa se ancoram na valorização social para o uso apropriado da língua na sociedade e por elementos objetivados nas atividades frequentes de leitura em sala de aula, ou seja, práticas de leitura norteiam outras práticas. Enquanto o aprendizado da escrita, com foco na reestruturação de textos, via de regra, enfatiza mais o trabalho com normas ortográficas.

De forma semelhante ao constatado por Lima, R. R. (2013), também buscamos as RS sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, no entanto, avançamos, ao ouvir além dos professores, as representações de seus alunos, quanto aos aspectos gramaticais, ortográficos e textuais, dentre outros, no trabalho pedagógico e na visão dos estudantes sobre o que estão aprendendo sobre a língua e como a utilizam dentro e fora da sala de aula.

A tese cognominada de “Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal”, executada por Siqueira (2013), foi elaborada com o objetivo de investigar as RS da literatura entre professores atuantes no Ciclo Básico de Alfabetização e letramentos (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em escolas públicas no Distrito Federal. Como procedimento metodológico, a pesquisadora se valeu de questionário com questões de múltipla escolha

respondido por 334 professores, deste total, 22 responderam a uma entrevista semiestruturada. As questões norteadoras do objeto de pesquisa versaram sobre o conhecimento dos investigados a respeito das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua materna sobre literatura, bem como as RS do grupo acerca da leitura e literatura como arte, e noções referentes à estética e estilo literário, além de averiguar as práticas efetivas de leitura literária nas turmas investigadas.

O estudo evidenciou, a partir dos pressupostos da TRS e da ótica de Bakhtin, que os professores pesquisados apresentam conhecimentos precários da literatura, fato que dificulta que alcancem as condições necessárias à consolidação de ideias claras em relação às especificidades peculiares ao texto literário. Não objetivamos investigar exclusivamente práticas de leitura literária, entretanto, a pesquisa de Siqueira (2013) corrobora com a presente investigação, uma vez que traz as contribuições de Bakhtin, assim como o fizemos, no entendimento das RS sobre o ensino e a prática de leitura nas turmas que investigamos.

A terceira dissertação desse campo semântico foi defendida em 2013, intitulada de as “Representações sociais no discurso sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa: um estudo de caso”, elaborada por Oliveira (2013), com o objetivo de analisar as RS de uma professora de língua materna sobre o seu fazer docente e o seu trabalho. A autora analisou o discurso de uma professora de Língua Portuguesa da educação básica, para isso, usou como procedimento metodológico duas técnicas de geração de dados, a instrução ao sócia e a autoconfrontação simples, em que a pesquisada foi levada a falar sobre o seu trabalho. O questionamento central da investigadora foi: quais RS orientam o professor de Português quando este discorre sobre seu trabalho? A análise dos dados permitiu ver um conjunto hegemônico de representações que iluminam, de diferentes maneiras expostas nas análises, aspectos vinculados à autonomia da professora no estudo do material didático, no uso dos instrumentos de trabalho, na preparação da avaliação dos alunos e na busca por aulas interativas.

De forma semelhante à maioria dos trabalhos analisados, percebemos os pressupostos da TRS de forma bem localizada e fundamentada, no entanto, na discussão dos resultados sentimos a falta, principalmente, de citações ao justificar ou refutar os achados pesquisados. Contudo, o presente estudo de caso ilumina a presente investigação, uma vez que fornece as RS de uma professora sobre seu trabalho no ensino da língua materna, fato que procuramos ouvir dos 16 professores por nós entrevistados.

A dissertação do ano de 2014 que selecionamos no banco de teses e dissertações da Capes refere-se às “Representações sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta

de ensino de 9 anos em União da Vitória: ancoragens para novas lógicas e práticas”, de autoria de Fink (2014), que investigou as RS de alfabetizadoras e as correspondências em suas práticas, considerando o processo de implantação da Nova Proposta de Ensino de Nove Anos, que inclui os cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação do município campo da pesquisa, com o intuito de identificar os movimentos de reprodução e/ou a busca de novas lógicas de alfabetizar ao ser professor alfabetizador. Os questionamentos da autora se referem às percepções das alfabetizadoras a respeito de alfabetizar, sobre a nova proposta de nove anos e início da alfabetização aos seis anos, o papel dos cursos de formação continuada neste processo, e no atual contexto, as professoras no que se refere às práticas pedagógicas, seriam mais conservadoras ou inovadoras. O grupo investigado foi formado por 10 professoras alfabetizadoras, realizado de acordo com procedimentos de pesquisa qualitativa. Para isso, levou em conta três categorias/critérios relativos às RS das pesquisadas: a) ser professor alfabetizador no contexto da nova proposta de ensino de 9 anos; b) o professor alfabetizador e o trabalho com a criança de seis anos e; c) as interferências da formação continuada nas representações e práticas de alfabetização. Os resultados apontam que as práticas das alfabetizadoras expressaram influências da formação continuada ofertada pela mantenedora, bem como, as novas políticas para a alfabetização demandam maior interlocução das equipes pedagógicas.

A respeito da TRS, ao fundamentar o seu trabalho, Fink (2014) afirma que optou pela abordagem de Denise Jodelet, uma vez que em seus estudos, esta pesquisadora privilegia “[...] o enfoque histórico e cultural para a compreensão do aspecto simbólico das representações, com aproximações das intenções de análise do presente trabalho (FINK, 2014, p. 23). Essa pesquisadora nos apresenta a importância de se compreender as políticas públicas de formação docente e sua relação com o ensino da leitura e escrita, fato que procuramos entender em nossos achados teóricos e práticos.

A tese intitulada “Aula de Língua Portuguesa: representações e identidade no agir docente”, produzida por Fonseca (2015), para a qual traçou como objetivo geral examinar e discutir, a partir do agir de um professor de português, os efeitos das representações e dos processos de constituição de uma identidade profissional na aula de Língua Portuguesa e na entrevista de autoconfrontação. A investigação, segundo uma abordagem qualitativa, pautou-se em um estudo de caso, com vistas ao detalhamento do agir metodológico de uma professora de Língua Portuguesa, tendo como princípio a observação do seu trabalho em condições reais de desenvolvimento, além da docente responder a um questionário sobre suas preferências didático-pedagógicas e entrevista sobre autoconfrontação simples. Os resultados

mostram que a aula de língua portuguesa funciona com um gênero discursivo, cujos aspectos refletem práticas e objetos didáticos perpassados por representações de referência e de uso. Ainda, a reflexão a respeito da prática de trabalho, segundo Fonseca (2015, p. 09), “[...] revela impedimentos, motivos, intenções e finalidades para o agir da professora participante, o que pode possibilitar a compreensão do fazer docente”. De forma análoga, ouvimos duas professoras de Língua Portuguesa, bem como as suas representações sobre o que é ser professor de língua materna, as dificuldades e perspectivas que possuem a respeito de sua função enquanto principal “responsável” no ensino da Língua Portuguesa, bem como vê a colaboração de seus pares nesse processo e o desempenho de seus alunos.

A quinta dissertação, que encerra a presente categoria de análise, intitula-se “Representação social e construção da identidade de pedagogas alfabetizadoras”, defendida por Ferreira (2015), na qual investigou as RS de pedagogas egressas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) a respeito de si mesmas como pedagogas alfabetizadoras e sobre seu processo de formação, na construção de suas identidades. A pesquisa é de cunho qualitativo, sob o enfoque da Linguística Aplicada e da TRS, teve como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com seis alunas em exercício de docência em classe de alfabetização, egressas do Curso de Pedagogia.

Os resultados apontam para uma representação contraditória de si como docente, ora indicam para aspectos de idealização do ser e do agir docente; ora assinalam para dificuldades enfrentadas no processo ensino e aprendizagem. Suas identidades, portanto, são contraditórias e estão em constante fluxo. Semelhantemente também propusemos ouvir as RS do professor no fazer pedagógico, no processo de formação inicial e continuada, assim como sobre os usos, as facilidades e os limites ao se trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula.

Com a realização do estado da arte (2012-2016), verificamos que as temáticas mais estudadas foram as relativas à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita de alunos da educação básica e de Letras, além das RS docentes do ensinar e aprender essas habilidades linguísticas. Os autores mais utilizados foram Serge Moscovici, Denise Jodelet, Sandra Jovchelovitch, Jean-Claude Abric e outros. As abordagens teórico-metodológicas mais frequentes foram a processual ou cultural, a cognitivo-estrutural e a dialógica. A maioria dos trabalhos fez uso combinado de instrumentos de pesquisa, em especial de questionários e de entrevistas semiestruturadas e/ou da TALP. A região brasileira com maior número de trabalhos sobre as RS e língua materna foi a sudeste, seguida pelo sul, nordeste, centro-oeste e norte. De maneira geral, os alunos representam a leitura e escrita como atividades difíceis, e

os professores ratificam tais dificuldades. Entretanto, não observamos pesquisas que contemplassem a totalidade do nosso objeto de estudo, as RS de todos os atores escolares.

Ao finalizar essa revisão sobre as teses e dissertações que tratam da relação RS e práticas de leitura e escrita, afirmamos que o desenvolvimento da presente proposição foi bastante esclarecedora, pois nos situamos sobre como as pesquisas dessa temática têm caminhado nesses últimos anos e, principalmente, percebemos a necessidade de haver rigor teórico-metodológico ao se utilizar a TRS para sustentar investigações científicas.

A seguir fazemos uma discussão sobre os fundamentos do ensino e aprendizagem da linguagem, nas modalidades de leitura e escrita com base nos estudos de Bakhtin, Vigotski e de estudiosos desses autores que têm alicerçado os estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna escolar.

3.7 Concepções de linguagem: algumas considerações de Vigotski e Bakhtin

Elaboramos o presente recorte teórico com o objetivo de apresentar alguns conceitos relevantes da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e da teoria da Enunciação de Bakhtin, especialmente quanto aos aspectos ligados à substância e natureza dialógica da linguagem humana entendida como fator preponderante e inerente ao processo de constituição sociocultural do sujeito.

A aproximação teórica entre esses pensadores se refere à concepção que ambos têm em relação à linguagem em uso, tida como uma manifestação sociocultural que incide sobre o discurso sociointerativo em sua materialidade. Freitas (2007, p. 16), ao narrar o seu processo acadêmico como pesquisadora, afirma que ao estudar Vigotski e Bakhtin “[...] encontrava o suporte do método dialético, de uma posição historicamente fundamentada, que vê o homem influenciado pelo meio, mas voltando-se sobre ele para transformá-lo”, e, com isso, apontavam/apontam um outro viés de linguagem a ser estudado. Ainda sobre esses dois pensadores, Freitas (2007) ao estudar a obra de Bakhtin: *O Freudismo*, de 1925, constatou uma única evidência em que este autor faz a Vigotski, citando duas notas de rodapé a respeito do seu artigo intitulado: *A consciência como problema do comportamento*.

A convergência teórica entre Bakhtin, Vigotski e Moscovici também é possível de ser constatada, uma vez que assumem uma postura de observadores estudiosos do comportamento comunicativo dos sujeitos sociais, mediados pelo uso social da linguagem e da cultura, com a neutralidade que deve revestir um pesquisador cientista e filósofo. Apesar de não ter sido encontrado nas obras de Moscovici menções a Bakhtin, situamos referências a

Vigotski. Portanto, em Bakhtin/Volochínov (2014, p. 34) localizamos uma afirmação destes autores ao se reportarem à questão dos signos que, pela qual entendemos ser possível traçar analogia com o processo de ancoragem, de autoria de Moscovici (1978, 2015), ao afirmarem que “[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos [...]”.

Para o estudo da linguagem, a escolha teórica por Bakhtin e Vigotski se deu porque entendemos que esses teóricos concebem e explicam a linguagem como sendo processo e produto dinâmico das RS dos indivíduos, bem como, das condições materiais e sócio-históricas de seu tempo e espaço vividos. Ou seja, a linguagem para esses teóricos encontra-se dialeticamente objetivada por um viés histórico e sociocultural, que se manifesta nas relações entre o eu e o outro, constituídos na e pela linguagem, enaltecida pelo seu caráter significativo. Sintetizamos nosso pensamento com a conclusão de Zuin e Reyes (2010, p. 78) conforme a afirmação de que “[...] a história do desenvolvimento humano está estritamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem e suas formas de manifestações sociais”, assim como apontam estudos epistemológicos do desenvolvimento dialético dos sujeitos sociais.

Rego (1995, p. 26), com base em Vigotski, explica esse entendimento tendo em vista que “[...] a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social”. De assimilação semelhante, Moscovici (2015, p. 334), pontua que “Somente dentro da realidade histórica e cultural as relações de razão e não razão podem ser plenamente avaliadas e compreendidas”.

O interesse de Vigotski com a educação escolar perpassa o conjunto de sua produção científica. Nas palavras de Freitas (2007, p.100), evidencia-se a síntese da preocupação desse teórico pela temática educacional:

Em toda a sua obra há uma preocupação com as questões educacionais. Escreveu vários livros e artigos onde se observa a sua preocupação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com as questões do desenvolvimento e da aprendizagem, da criatividade, do brincar, da relação entre pensamento e linguagem, da aquisição da linguagem escrita e da educação de crianças excepcionais. Todos esses trabalhos foram desenvolvidos a partir de observações e experiências recolhidas em situações educativas reais.

Por meio do conceito de mediação, Vigotski (2007) possibilitou uma importante explicação à área educacional ao apresentar seus estudos sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Com base no aporte teórico deste autor, entendemos que há certa distância entre o que o educando é capaz de realizar sem orientação e quando ele precisa dela para

apreender um conteúdo em estudo. Para explicar esse processo psicológico, Vigotski se valeu de dois níveis: o primeiro, denominado nível de desenvolvimento real (NDR), que significa aprendizagem consolidada, e o segundo, o nível de desenvolvimento potencial (NDP), que representa o conhecimento que ainda não se solidificou. O claro conhecimento desses conceitos por parte dos professores é preponderante para o entendimento da relação estudante, conteúdo escolar e mediação pedagógica no processo de aprendizagem, ou seja, nessa relação pedagógica além de saber o que o aluno sabe, precisa mediar o que está por aprender.

A mediação pedagógica deve operar exatamente na ZDP, o espaço entre os dois níveis elencados. Ou seja, “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Entender esse conceito e conhecer as ZDP em que os estudantes se situam é função principal da avaliação diagnóstica e, até mesmo, da formativa, pois é necessário saber o que eles dominam para se desenvolver adequadamente o trabalho pedagógico.

Em se tratando da função principal da escola, temos no trabalho pedagógico o ensino de conteúdos culturais sistematizados em conteúdos escolares, veiculados por meio da língua materna, tida nessa linha de pensamento como constructo histórico-cultural. Via de regra, de acordo com procedimentos pedagógicos que derivam de pensamentos críticos de ensino, os conteúdos curriculares a serem ensinados na escola se apresentam, na maioria das vezes, em forma de conceitos cotidianos, apropriados pelos alunos por meio da experiência, da observação e da própria vivência junto ao grupo de pertença. Embora a escola se ocupe do ensino dos conceitos reificados, os cotidianos são, a princípio, relevantes, uma vez que, como discorremos anteriormente sobre a ZDP, o ensino adequado deve ser aquele que parte do ponto de desenvolvimento real do aluno.

Para a abordagem histórico-cultural, a aprendizagem escolar é uma das principais vias de apropriação dos conceitos científicos, e oportunizá-los de forma planejada e orientada é função primordial da escola. Sobre a mediação docente, Gasparin (2002), com base em Vasconcelos (1993), salienta que essa ação escolar se assenta no aluno, que é o sujeito social do conhecimento científico; no conteúdo, sendo o objeto social desse tipo de saber; e, no professor, por sua vez, é o mediador social do conhecimento científico. Esse tripé da mediação pedagógica evidencia o papel fundamental do professor, porque a relação entre aluno e objeto de conhecimento não é direta nem automática, mas mediada pelo professor, daí a importância de investigar o papel e a importância do trabalho pedagógico ancorado na ideia

de que “[...] o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro” (REGO, 1995, p. 62).

Pelo conjunto da obra de Bakhtin e de seu Círculo²³, notamos uma preocupação não apenas aos estudos linguísticos ou literários, mas em especial, pela filosofia da linguagem; portanto, é reconhecido como um filósofo-linguista. Ou seja, o autor se preocupava com essas áreas do conhecimento pelo viés de um aspecto mais amplo, logo, uma reflexão genuinamente filosófica a respeito da linguagem. A respeito da linguagem, Brait (2016), discorre acerca das concepções dinâmicas de Bakhtin.

[...] a ideia já enunciada de uma concepção de estudos da linguagem como lugar de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável e, ainda, de uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos, necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados, fica confirmada (BRAIT, 2016, p. 28).

Nessa linha de pensamento, Bakhtin (2011) apresenta uma definição de língua e linguagem e explicita que, embora distintas, são interdependentes e perpassam a atividade humana, entretanto são inseparáveis. Enquanto a primeira é ligada aos aspectos de organização mais reproduzíveis e repetíveis da comunicação, como os recursos fonêmicos, os signos e as suas regras de combinação, e, a organização sintática e as normas gramaticais; a segunda, por sua vez, se ocupa do espaço de interação, de entendimento e de sentido entre os falantes ou escreventes em situação comunicativa.

Para uma melhor objetivação desses conceitos, nos valem da colocação de Bakhtin (2011, p. 309-310) ao explicar o funcionamento da linguagem em situações de interação verbal. De acordo com o autor,

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo

²³ Formado por um conjunto de pensadores que se reuniam sistematicamente na Rússia, em meio a um ambiente político e econômico bastante complexo, entre os anos de 1919 e 1929, para discutir temas clássicos e contextuais da filosofia e promover o debate de ideias, além de se dedicarem a assuntos referentes à linguagem (FARACO, 2009). Há em algumas obras de Bakhtin, segundo Faraco, uma certa “confusão” de atribuição de autoria (duplicidade de autoria), o que não é objeto de nossa discussão, mas é relevante constar que integrantes do Círculo, como Valentin N. Volochínov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1891-1938) são recorrentes nos textos por nós consultados. Consideramos importante registrar, também, que Bakhtin foi exilado no Cazaquistão (1929) e sua obra foi silenciada por cerca de trinta anos, o que pode ter contribuído com as questões de autoria e com a demora dela alcançar o ocidente, fato que se deu por volta de 1980. Percebemos, também, que a sua publicação e tradução não obedeceu a ordem de produção, sendo que textos mais antigos foram publicados após outros mais recentes, por exemplo. Para maior conhecimento sobre o assunto, sugerimos BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.

Assim sendo, língua e linguagem, para Bakhtin (2011, p. 261), perpassam “[...] os campos da atividade humana”, aspecto que interessou o autor em sua análise filosófica, presente no conjunto de sua investigação.

Dentre os princípios norteadores que embasam a teoria de Bakhtin, temos o referente à natureza semiótica da linguagem como de produção ideológica. Com esse entendimento, o autor afirma que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 99). Esses pensadores complementam e explicam a referida afirmação sobre o uso e a compreensão ideológica da palavra, uma vez que “[...] reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (*loc. cit.*). Assim sendo, por analogia, se o signo é ideológico e a língua é composta de signos, esta também é ideológica.

De acordo com Faraco (2009), os signos para o Círculo de Bakhtin apresentam operações mentais concomitantes que refletem e refratam o mundo. Refletem a materialidade do mundo de maneira refratada. Nas palavras deste pesquisador, “[...] a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos” (FARACO, 2009, p. 51). A explicação do autor para tal dinâmica situa-se no entendimento do movimento da história, em que cada grupo, em sua época, significa o mundo por meio de seus diferentes atores sociais, e, em consequência disso, ocorre representações de diferentes semânticas, de pontos de vista variados e de valores diversos, pelos quais nos reportamos e atribuímos sentido ao mundo. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 47) indaga e responde sobre o ser refletido e refratado do signo, da seguinte maneira: “O que é que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica: ou seja, a luta de classes”.

Ainda em relação à compreensão sígnica, segundo os critérios bakhtinianos, constitui-se por seu caráter ideológico, em virtude de uma interação verbal, portanto social e dirigida a um público, na relação entre seus interlocutores. Sobre esse aspecto, na assertiva de Bakhtin/Volochínov (2014, p. 117), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum entre o locutor e o interlocutor”.

Em suma, no pensamento dos autores referenciados todo discurso interior (consciência) manifesta um caráter semiótico, dialógico e social. Essa concepção pode ser compreendida com base na seguinte explicação: “E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34). A partir dessa afirmação, reconhecemos o princípio dialógico que acontece por meio da interação verbal.

Bakhtin/Volochínov (2014) pontuam que é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem, em um processo que, a princípio, independe de sua consciência, no entanto, é decorrente de relações sócio-históricas e culturalmente situadas. Na TRS, a abordagem dialógica é estudada, dentre outros autores, por Ivana Marková. Apoiando-se em Bakhtin, Marková (2006, p. 14) afirma que “O discurso e os pensamentos dos outros contêm estranheza que o Eu tenta superar, impondo seu próprio significado no Outro ou se apropriar fazendo com que seja parte de seus próprios pensamentos e de seu próprio discurso”, o que, nas palavras de Bakhtin, o suporte do sujeito é um “nós”, ou seja, o “eu” só pode se realizar no discurso, apoiando-se em “nós”. Arruda (1998) organizou uma obra compreendendo textos de estudiosos da TRS, como Jodelet, Jovchelovitch, Duveen e outros, discutindo a alteridade como produto e processo psicossocial.

Diálogo para Bakhtin/Volochínov (2014) não significa, apenas, a comunicação oral, que geralmente denota acordo e entendimento entre as partes. Dialogar, para o autor, é um processo enunciativo estabelecido entre o eu e o outro na busca de produção de sentidos. De forma objetivada, Bakhtin (2011, p. 265) explica que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

E nesta presente pesquisa, por investigar atividades verbais de leitura e escrita, pontuamos os aspectos dialógicos que compreendem essas práticas escolares, nas diversas disciplinas que compõem a matriz curricular dos dois nonos anos investigados.

Na concepção de Bakhtin, o dialogismo ler e escrever são ações dialógicas, uma vez que o interlocutor não se acomoda com a atitude de compreensão passiva do outro, mas enfatiza sobre sua resposta reflexiva, seja contradizendo, rejeitando ou contestando o conteúdo interativo, o que demonstra uma reação crítica do receptor (BAKHTIN, 2011). Inferimos desta concepção que, no processo de leitura e escrita, o leitor/produtor assume uma postura crítica e ativa ao questionar o texto, conferir informações, fazer antecipações e inferências e posicionar-se em relação a elas.

Em conformidade com esse pensamento, para se trabalhar o texto em sala de aula, nas várias disciplinas, o professor pode se valer de diferentes gêneros do discurso, como relatos, cartas, entrevistas e tantos outros que se multiplicam em diferentes dimensões e permitem a assimilação do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional, elementos indissociáveis e articulados ao todo do texto, e, conseqüentemente, às múltiplas esferas da atividade humana representadas em cada enunciado.

Na seção a seguir, apresentamos as RS dos pesquisados sobre suas experiências e práticas em leitura e escrita. Analisamos e discutimos os dados coletados com base na literatura que fundamentou a presente tese.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE NONOS ANOS, DE SEUS PROFESSORES, PEDAGOGAS E GESTORAS SOBRE LEITURA E ESCRITA

A presente seção encontra-se inscrita no campo da TRS; para isso, buscamos analisar a investigação do universo simbólico que abriga as RS de leitura e escrita de estudantes de duas turmas de nonos anos do ensino fundamental, de duas escolas públicas paranaenses, bem como de seus professores, pedagogas responsáveis por cada uma das salas e respectivas diretoras. A análise das RS de alunos e dos educadores nominados sobre as concepções de ensino e aprendizagem de língua materna objetiva compreender em que sentido essas representações orientam as práticas pedagógicas de leitura e escrita realizadas na e pela escola e quais reflexões podemos inferir dessa realidade educacional.

Para analisar as RS do grupo participante desta pesquisa, priorizamos, especialmente, os conceitos-chaves da teoria moscoviciana, de acordo com os universos consensuais (senso comum) vivenciados nas interações sociais e dos universos reificados (conhecimento científico) ensinados pela escola, além dos conceitos que compreendem os processos cognitivos de ancoragem e de objetivação presentes na formação das RS, bem como de outros aspectos da TRS.

No que se referem às abordagens que complementam e ajudam a explicar a teoria moscoviciana, nos apoiamos, conforme estudo teórico na terceira seção desta tese, principalmente, nos pressupostos de Moscovici (2001, 2012, 2015), nos entendimentos processuais de Jodelet (1989, 2001), nos processos cognitivo-estruturais postulados por Abrieu (2000, 2001, 2003), na dialogia proposta por Marková (2006) e por Jovchelovitch (1998, 2007), e na tendência societal defendida por Doise (2001), além das reflexões das pesquisadoras brasileiras Alves-Mazzotti (2002, 2003, 2007, 2008) e Arruda (1998, 2002a, 2002b), dentre outros pesquisadores da TRS que subsidiaram teoricamente nosso entendimento e permitiram uma análise e discussão mais profícua de nossos achados epistemológicos.

Sobre os estudos da linguagem, conforme discussão teórica presente no tópico da terceira seção desta tese, buscamos sustentação em Vigotski (2000, 2001, 2006, 2007) e em Bakhtin (2011, 2014). Valemo-nos também dos conhecimentos da linguística para o ensino da Língua Portuguesa com o intuito de entendermos os aspectos pontuais do ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Para tanto, nos apoiamos em aspectos pontuais do ensino e aprendizagem de leitura e

escrita, como em conceitos relativos aos sentidos e significados do texto, de acordo com Geraldi (2004, 2013), Koch (2006) e Koch e Elias (2012, 2017), nos fundamentos sobre letramentos, de Soares (2004, 2005, 2017), em reflexões sobre interdisciplinaridade, conforme Fazenda (1994, 2003) e em autores que tratam das implicações teóricas e práticas do ensino e aprendizagem em geral, como Gasparin (2002), Libâneo (2014), Matencio (2006), Gnerre (1987) e outros.

Em outras palavras, as representações dos participantes desta pesquisa sobre leitura e escrita refletem o modo pelo qual os pesquisados compreendem e significam essas modalidades de linguagem, uma vez que as RS “[...] circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (JODELET, 2001, p. 17-18). Concordamos com essa premissa e, assim como Bakhtin/Volochínov (2014), entendemos a palavra como fenômeno ideológico, e com Moscovici (1978, 2012 e 2015) e com Vigotski (2001, 2007) depreendemos o sentido social e cognitivo na constituição e nas interações humanas, que acontecem por meio de RS.

Procuramos analisar as RS do grupo participante desta pesquisa pelo viés dos universos consensuais (senso comum) e do universo reificado (conhecimento científico) ensinado pela escola. Esses conceitos estão sustentados nos pressupostos moscovicianos, principalmente os defendidos por Jodelet. Conhecer as RS dos estudantes é fundamental para o entendimento de como as práticas de ensino e aprendizagem da língua materna estão ancoradas nas RS de seus professores, pedagogas e gestoras.

Conforme anunciamos, analisamos e discutimos as representações de leitura e escrita e as organizamos na seguinte sequência: as RS dos estudantes, em forma de figuras que exibem gráficos; representações de seus professores, organizadas de forma semântica, por categorias; representações das pedagogas responsáveis por cada uma das duas turmas, também organizadas por categorização semântica; e representações das duas diretoras, de forma semelhante às anteriores.

4.1 Representações discentes sobre atividades pedagógicas de leitura e escrita

Para investigar as representações dos estudantes das duas turmas dos nonos anos do ensino fundamental sobre o ensino e a aprendizagem em língua materna, aplicamos um questionário contendo 18 (dezoito) questões fechadas, sendo as 09 (nove) primeiras, referentes à leitura e as outras 09 (nove), sobre escrita. Nossa intenção se justifica, com base

em Alves-Mazzotti (2008, p. 20), quando afirma que “A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social”.

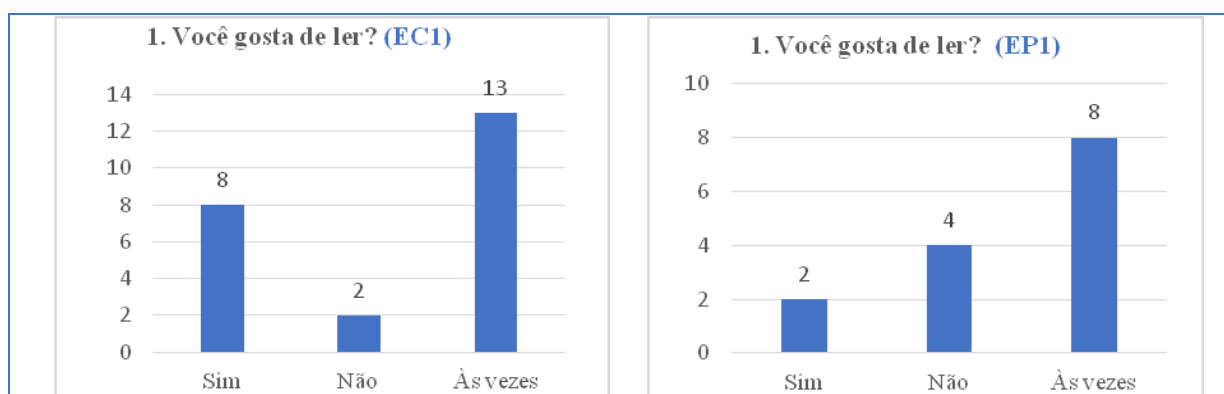
A afirmação de Alves-Mazzotti (2008) tem como base princípios da tese moscoviciana, defendida sob o enfoque psicossocial, que entende as marcas sociais no ser individual e as marcas individuais nas demandas sociais. Ainda de acordo com esses pressupostos, as RS encontram-se no limite entre o mundo individual e o social; entre o que a ciência conclui e o que o senso comum interpreta e veicula. Aspectos que buscamos compreender nas concepções dos estudantes e profissionais participantes desta pesquisa, ao representarem a si e a seus pares no desempenho de atividades de leitura e escrita.

No tópico seguinte, para a análise das representações dos estudantes pesquisados, separamos as questões em representações de leitura (tópico 4.1.1) e, em seguida, representações de escrita (tópico 4.2.2). Entendemos que a compreensão das RS dos estudantes sobre as habilidades linguísticas de leitura e escrita nos dão pistas de como eles ancoram e objetivam essas práticas ensinadas na escola.

4.1.1 Análise e discussões sobre leitura dos estudantes da EC1 e da EP1

A seguir, apresentamos dados referentes à primeira parte do questionário respondido pelos estudantes participantes desta pesquisa, totalizando nove questões sobre leitura. Cada uma das nove figuras é composta, em sua esquerda, pelas respostas dos alunos da EC1 e em sua direita, pelas respostas dos alunos da EP1. Além das nove figuras, para melhor explicitar as questões sete e oito elaboramos dois quadros (Quadros 12 e 13). A Figura 3 diz respeito ao gosto dos educandos por atividades de leitura.

Figura 3. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre o gosto dos estudantes pela leitura



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

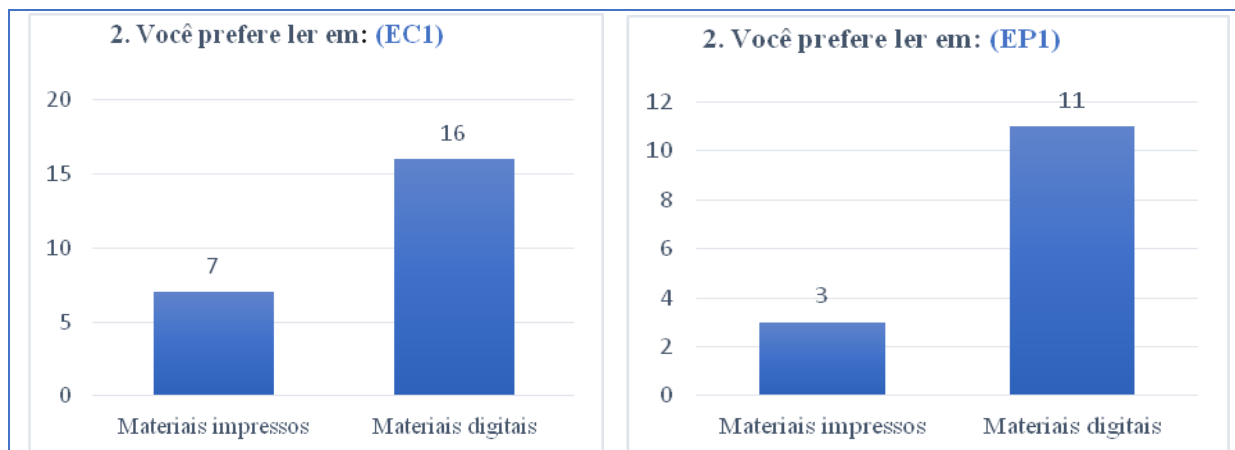
A Figura 3 exibe os resultados da pesquisa da (EC1) em que 23 (vinte e três) estudantes responderam sobre o gosto pela leitura, na qual 8 (34,8%) deles afirmaram que gostam de ler, 2 (8,7%) disseram não gostar e 13 (56,5%) responderam que às vezes leem. A soma dos dados correspondentes aos que não gostam de ler com os que leem às vezes, nos informa que 15 (65,2%) deles não gostam ou não têm hábito à leitura.

De forma mais acentuada, os pesquisados da EP1 indicaram que 2 (14,3%) gostam de ler, 4 (28,6%) não gostam e 8 (57,1%) afirmaram que o fazem irregularmente, no entanto, 85,7% dos estudantes desta escola não gostam ou não têm hábito à leitura.

Os dados apresentados são preocupantes, no entanto demonstram uma realidade a ser pensada, visto que, para Moscovici (2015, p. 63), ao se pronunciar sobre os conceitos de classificação, seja pelo aspecto de generalização ou de particularização, afirma que essa “[...] não é, de algum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica com o objeto” (*loc. cit*); sendo assim, as afirmações ler pouco ou não ler nos trazem informações sobre as RS que os estudantes apresentam sobre suas práticas de leitura, com isso, sinalizam para a necessidade de reflexões por parte dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem sobre esse universo consensual e a necessidade de repensar o trabalho pedagógico e as práticas escolares pelo viés do universo reificado. Um exemplo dessa observação diz respeito ao distanciamento que a biblioteca escolar representa para os educadores e educandos pesquisados, conforme relato das funcionárias das duas bibliotecas (EC1 e EP1) descrita na seção 2 desta tese, conforme registro em diário de campo. De igual teor, Santos (2013) em sua dissertação de mestrado constatou que essa relação e a função atribuída a esse espaço escolar encontra-se descaracterizado e precisa ser melhor repensado para alcançar sua funcionalidade no ambiente escolar e atingir seu objetivo fundamental que é o de contribuir com a formação de leitores.

Na Figura 4, demonstramos os dados sobre a preferência dos pesquisados a respeito dos meios que veiculam material para a leitura, quer seja na forma impressa, como em livros, revistas, gibis e outros ou em materiais não físicos, como em computadores, celulares do tipo *smartphones*, *tablets* e demais tecnologias digitais.

Figura 4. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a preferência dos estudantes quanto aos instrumentos de leitura



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Os 7 (30,4%) alunos da EC1 demonstraram que ler em material impresso já não os instiga quanto a ler em meios digitais, que representou 16 (69,6%) da opinião dos pesquisados nessa escola. Na época em que realizamos a coleta, a escola campo de pesquisa não contava com laboratório de informática nem sinal de internet para atender os estudantes (conforme entrevista da diretora do período que será apresentada mais adiante), realidade que nos leva a inferir que a escola e as políticas públicas para a educação parecem desconhecer ou ignorar o interesse digital dos estudantes para as práticas de leitura.

Semelhantemente, os estudantes da EP1 confirmaram seus gostos para leitura em meios digitais, representando 11 (78,6%) deles, e apenas 3 (21,4%) para as formas tradicionais de leitura. Nessa instituição, por sua vez, há laboratório de informática funcional, segundo relato da funcionária responsável por ele e pela diretora da escola. Entretanto, em nossas observações nas aulas (nonos anos) não constatamos aulas naquele local.

Percebemos que houve correlação entre as Figuras 3 e 4, no quesito gosto e preferência por material de leitura (questão 1), pois na EC1, oito estudantes afirmaram que gostam de ler, e na quarta figura (questão 2), sete deles declararam que gostam de ler em material impresso, ou seja, quem lê por gosto, lê em material impresso, haja vista a precariedade com que as políticas públicas educacionais disponibilizam meios tecnológicos digitais para as escolas. Por se tratar de uma juventude (representada nos pesquisados) que nasceu em um tempo e espaço permeados pelas tecnologias digitais, e, com elas, vieram outras maneiras de ler e de escrever, com isso há outra forma de relação com a leitura e a escrita, o que demanda novas estratégias de ensino dessas modalidades de linguagem.

Precisamos atentar para o fato de que essas novas demandas levaram a mudanças na relação afetiva e cognitiva dos estudantes com os instrumentos culturais, simbólicos ou não.

A respeito dessa nova realidade digital, Matencio (2006, p. 442) pontua que

[...] na era das mídias, da Internet e da globalização, que é também a era do individualismo exacerbado, dos guetos, das gangues, dos movimentos marginais, a identidade se constrói por espaços que são, antes de tudo, impregnados de múltiplas linguagens. Nessa medida, a tentativa de manter um único padrão nos usos de diversos sistemas semióticos parece ser inócua.

A conclusão a que chegou Matencio é a de que não podemos ignorar o momento atual em que os meios de comunicação digitais permeiam a sociedade e a escola, alterando modos de convívio social e criando outros espaços simbólicos de convivência e RS. Ignorá-los é retroceder, pois a realidade nos mostra que cada vez mais essa tecnologia é atualizada e agregada ao comportamento das pessoas em geral, e cabe à escola, dentre suas várias funções pedagógicas, auxiliar os estudantes a compreender os instrumentos tecnológicos digitais contemporâneos e adequá-los às reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente ao conhecimento reificado, que deve ser ensinado pela escola. Em síntese, novas configurações socioculturais exigem dos professores práticas atualizadas com o conhecimento e com os alunos.

É fato que as instituições em que realizamos a presente pesquisa empírica sentem-se, de certa forma, impossibilitadas de atender às exigências das práticas sistemáticas de letramentos digitais, tanto aos alunos quanto a seus professores, contudo as RS desses atores sociais sinalizam para reflexões que precisam ser representadas nos momentos coletivos, sejam em reuniões, capacitações, (re) elaborações da proposta pedagógica, em discussões com a comunidade escolar, com os sindicatos e outras formas de assegurar a atualização da escola, ou seja, que a escola de hoje se realize nas condições materiais e simbólicas atuais.

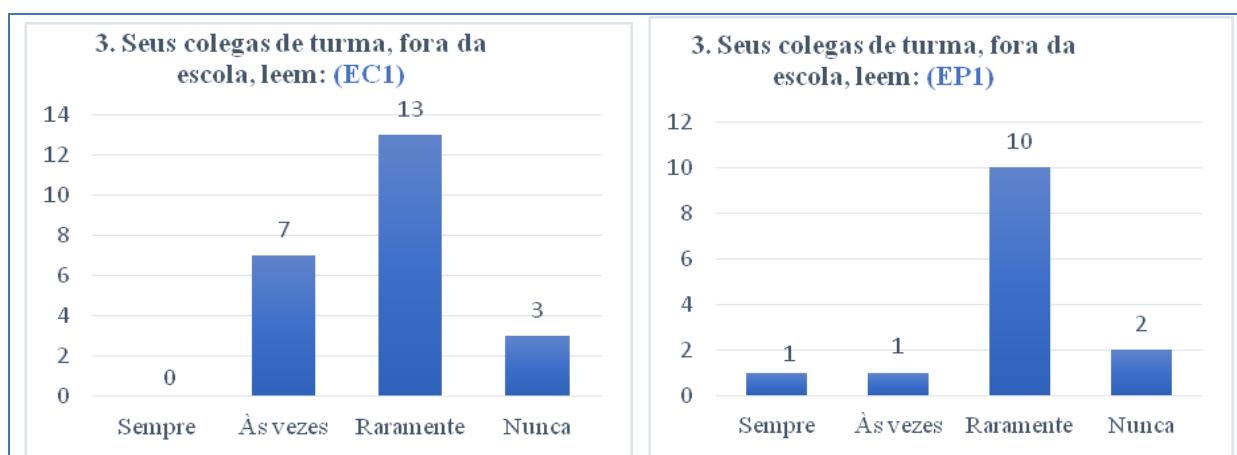
Sabemos que as políticas públicas para a educação devem propiciar condições básicas para o desenvolvimento acadêmico do estudante, e no contexto das escolas investigadas, dentre outros aspectos, as tecnologias digitais atualizadas precisam compor essa realidade, apesar das dificuldades relatadas pelas gestoras da EC1 e EP1 no tópico 4.4.8 desta seção. Entretanto, na atual conjuntura educacional algumas ações podem ser repensadas em benefício dessas escolas que vivenciamos na presente pesquisa, tais como: que os profissionais tenham bem definido quem é o seu aluno e quais expectativas são traçadas para o seu desempenho escolar. Que o conjunto dos educadores saiba como ele lê e escreve, quais as principais dificuldades que a escola enfrenta ao ensiná-lo, quais as expectativas dos

estudantes e de suas famílias quanto a essas atividades, como a escola exerce a sua função ao ensiná-lo, e de que forma a leitura e a escrita podem transitar nas diferentes disciplinas curriculares, e conseqüentemente, como promover ações metodológicas no universo das representações simbólicas da leitura e escrita, entre outras atitudes educacionais. Em síntese, as ancoragens sobre o desempenho acadêmico dos estudantes precisam estar bem claras e definidas por todo corpo de profissionais da escola, para que as medidas teórico-metodológicas e práticas ressoem nas necessidades inerentes à subjetivação do ensinar e do aprender, e nas reivindicações e ações do coletivo da escola para essa finalidade.

Além dos aspectos ligados ao estudante, outras implicações também precisam ser melhor repensadas e planejadas, como as ligadas às políticas públicas para a formação docente, incluindo a alfabetização digital e os conhecimentos mais profícuos sobre o trabalho interdisciplinar em língua materna. As condições estruturais também carecem fazer parte dessas estratégias, como o papel central que a biblioteca deve ocupar no processo de aprendizagem da leitura e escrita, materializada pela mediação e interlocução entre alunos, professores e funcionários da biblioteca. Nesse sentido, as bibliotecas não sobrevivem se houver a marginalização da leitura. Reiteramos que, na sociedade contemporânea em que os livros impressos não são mais valorizados quanto os conteúdos multimidiáticos não significa que os alunos não leem: apenas que os espaços das bibliotecas ou ficaram obsoletos ou poderiam ser melhor aproveitados de outra forma.

A Figura 5 sintetiza as representações que os estudantes dos nonos anos do ensino fundamental possuem sobre a prática de leitura de seus colegas de turmas.

Figura 5. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a representação de leitura extraescolar dos colegas de turma



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

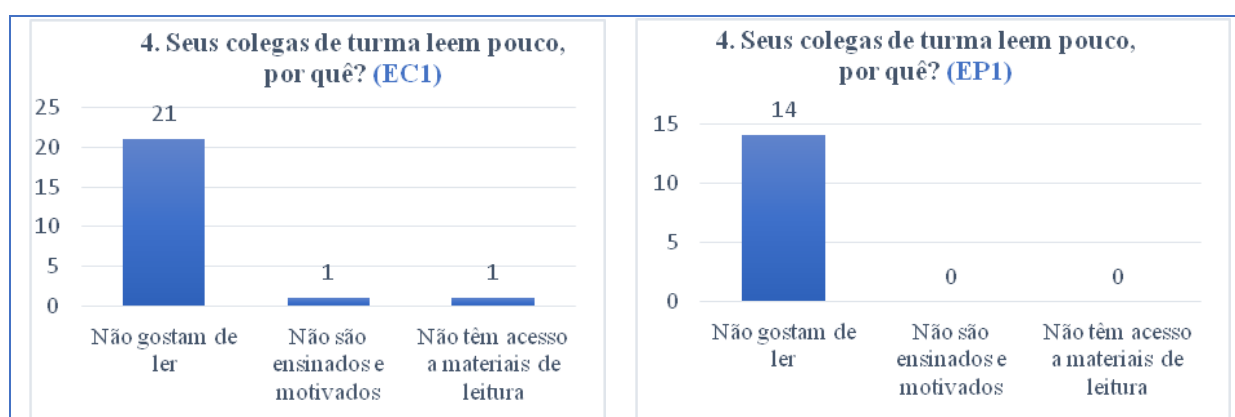
No tocante à representação que os entrevistados fazem de seus colegas de turma em relação a hábitos de leitura, conforme demonstramos na Figura 5, na EC1 não houve afirmação quanto à constância dessa atividade, e apenas 7 (30,4%) deduzem que a atividade de leitura ocorre às vezes, 13 (56,5%) afirmaram que acontece raramente e 3 (13%) acreditam que seus amigos não leem fora da escola, indicado em 16 (69,5%) dessa negação. A conclusão para esta questão é a de que os estudantes não têm hábito de estudo fora da escola.

Se os dados da EC1, na questão 1 da Figura 3, oito alunos afirmaram gostar de ler, e na questão 2 (Figura 4), sete afirmaram gostar de ler em material impresso, deduzimos que, na questão 3 (Figura 5), sete afirmaram que seus colegas leem às vezes, baseando em seus hábitos à leitura ou se incluindo nele. Ou seja, o meu comportamento orienta o que penso que o outro faz.

De forma também acentuada, os educandos da EP1 hipotetizam que apenas 1 (7,1%) de seus colegas leem sempre ou de vez em quando, 1 (7,1%). Acreditam que 10 (71,4%) raramente leem e 2 (14,3%) não o fazem fora da escola. Estas informações dão conta que 12 (85,7%) desconsideram a importância dos hábitos de estudo extraescolares. As representações acima são, ao nosso ver, demonstrações da “quase certeza” de que “seus colegas de turma” raramente leem fora da escola. Ancorando nos pressupostos de Moscovici (2015, p. 210), em virtude de as RS se manifestarem “[...] como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente [...]”; nos possibilita inferir sobre o comportamento de práticas de leitura de seus colegas de turma, levando em consideração, via de regra, sua própria prática não leitora. Ou seja, a imagem que possuem de si é a de que pouco leem, logo, seus colegas de turma também agem como não leitores.

Na Figura 6 procuramos conhecer as reais razões pelas quais os estudantes não leem ou não gostam de ler.

Figura 6. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre os motivos dos estudantes não gostarem de ler



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

A concepção dos estudantes de ambas as escolas pesquisadas sobre leitura é a de que não leem porque não gostam. Entretanto, não atentam para o fato de que o gosto pela leitura é ensinado/aprendido desde a mais tenra idade, e por outro lado, a opção deles, conforme relatamos na questão 2, é a leitura por meio de materiais digitais, pois são nativos digitais. Assim como assinala Alves-Mazzotti (2002, p. 25), sobre nosso conhecimento e tomada de decisão a respeito do conteúdo de uma RS, orienta-nos a “[...] construir uma argumentação sobre como esses diferentes componentes se relacionam ao contexto e às atitudes, aos valores, às referências dos sujeitos”.

Enquanto para 100% dos alunos da EP1 a justificativa de não lerem é centrada neles, ou seja, são os “culpados”, pouca coisa se difere das representações da escola EC1, na qual essa porcentagem é de 21 (91,3%) e apenas 2 (8,7%) reconhecem que não são ensinados e motivados ou não têm acesso a materiais de leitura. O aluno se culpabiliza, mas o gosto pela leitura é ensinado. Esses dados estão em conformidade com os resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2016)²⁴, de abrangência nacional, é realizada bianualmente, aponta que a escola pouco contribui no incentivo à leitura dos estudantes brasileiros. Dessa constatação podemos inferir que se a biblioteca escolar não é funcional, se nela não se ensina a ler e a usufruir dos benefícios de seu acervo, provavelmente há professores que não leram/leem em sua formação ou até mesmo não o fazem para ancorarem sua prática educativa.

A afirmativa contundente dos respondentes de ambas as escolas sobre o não gostar de ler fora do ambiente escolar por seus colegas pode ser compreendida se levarmos em conta que as representações são sociais por serem:

[...] um fato psicológico, de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencente a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida efetivamente como pertencente ao ego (MOSCOVICI, 2015, p. 211).

A atividade de leitura, segundo Koch e Elias (2012) com respaldo em Paulino *et al* (2001), ativa no leitor cinco aspectos que consideramos importantes para a compreensão de

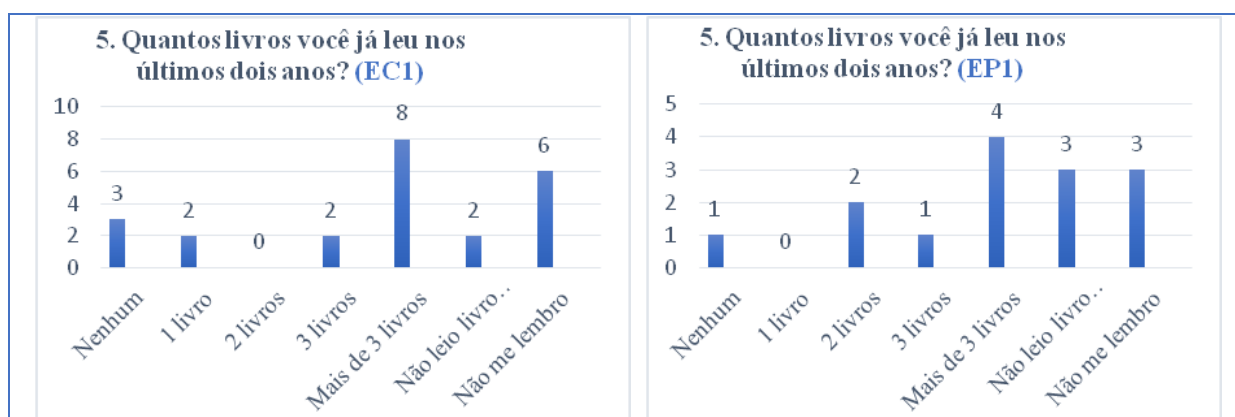
²⁴ Instituto Pró-Livro (IPL), Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP), cujo mantenedor é o mercado editorial, com o objetivo de fomento à leitura e à difusão do livro. A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Ibope sob encomenda do referido Instituto, encontra-se em sua 4ª edição, com 5012 entrevistados em seus domicílios, a partir de 5 anos, alfabetizados ou não. As quatro pesquisas foram feitas, respectivamente, em 2000, 2007, 2011 e 2015. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/home/>>. Acesso em: 04 maio 2018.

como essa atividade cognitiva é relevante na formação social do leitor, estudante da escola pública. O primeiro trata-se do “lugar social”, e sobre isso refletimos: de onde falam/leem os nossos pesquisados ou que marcas o material que leem transmitem significados em suas vidas e de seus amigos de turma, ao passo que sintam ou não necessidades e motivação para ler? O segundo ponto refere-se às “vivências” dos pesquisados em relação à atividade de leitura; para isso, indagamos: que experiências as práticas de leitura e o conteúdo por elas veiculados se relacionam com o universo consensual desses estudantes? O terceiro condicionante diz respeito às “relações com os outros”, ou seja, de que forma as leituras sistemáticas trabalhadas na escola e estendidas para o contexto social dos alunos se inter-relacionam com as de seus colegas e promovem trocas culturais? O quarto enfoque concerne aos “valores da comunidade”, isto é, as leituras trabalhadas pela escola contribuem de forma valorativa para a vida em comunidade, seja escolar ou social, e que benefícios proporciona para o grupo do qual cada aluno é integrante? O quinto e último aspecto vinculado à atividade de leitura reporta-se aos “conhecimentos contextuais” ou conhecimentos prévios que o aluno possui sobre cada novo objeto de leitura, fundamental no processo de inferência textual, pois quanto mais repertórios temos sobre um dado assunto, melhores são as condições de produção de sentidos no ato de ler e compreender textos.

Essas reflexões podem contribuir na busca de entendimento sobre os motivos pelos quais os alunos leem pouco e colaborar com o redimensionamento de atividades de leitura na escola e fora dela.

Na Figura 7, apresentamos, segundo informações dos estudantes, uma estimativa de quantos livros leram nos últimos dois anos.

Figura 7. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a quantidade de livros que os estudantes leram nos últimos dois anos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Dos pesquisados na primeira escola, 3 (13%) afirmaram que nos últimos dois anos não leram livros; 2 (8,7%) leram apenas um; nenhum aluno leu dois livros (0%); 2 (8,7%) leram três livros; 8 (34,8%) asseguraram que leram mais de três livros; 2 (8,7%) não leram e 6 (26,1%) não se lembram se leram e a quantidade de livros lidos. Na verdade, 65,2% dos alunos leem muito pouco ou não leem, o que confirma o resultado da questão 1 (EC1), na qual constatamos que exatamente 65,2% dos pesquisados não gostam de ler.

Na segunda escola, a realidade observada quanto ao número de livros lidos pelos alunos do nono ano não foi diferente da primeira, apenas 1 (7,1%) aluno disse não ter lido livro; nenhum aluno registrou ter lido um livro; 2 (14,3%) afirmaram ter lido dois livros; 1 (7,1%) leu três livros; 4 (28,6%) alunos relataram ter lido mais de três livros, e quase a metade registrou que não leu, ou seja, 3 (21,4%) ou não se lembram 3 (21,4%) desse detalhe perguntado, totalizando 71,4% de estudantes que leem pouco ou não leem. Em relação a esses últimos aspectos (não leram ou não se lembram), Ferreira (2012), ao analisar as representações de leitura de estudantes da EJA, observou em sua pesquisa aspectos de esquecimento de detalhes importantes de obras lidas e por conta disso, afirma que “[...] dada a sua recorrência e familiaridade, essas representações podem se transformar em senso comum, que é uma forma de explicar a leitura de modo espontâneo” (FERREIRA, 2012, p. 62). A autora explica que esse detalhe poderia ser considerado como esquecimento, no entanto, pela sua incidência, revela estudantes pouco familiarizados com o universo da leitura e com os códigos da cultura reificada.

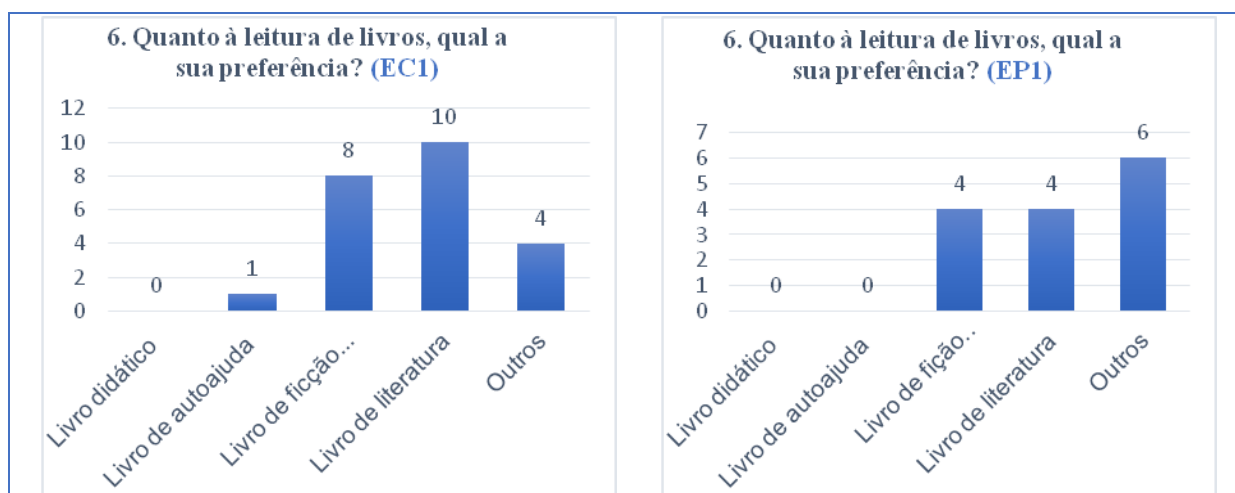
De acordo com Koch e Elias (2012, p. 11), “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]”, que acontece por vias linguísticas, “[...], mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. Com base nas representações dos investigados (Figura 7) e na afirmação das autoras citadas, podemos lançar mão de algumas reflexões à respeito da leitura: se a maioria dos alunos da nossa pesquisa lê pouco, como a escola pode se organizar de maneira articulada para repensar pedagogicamente essa situação? Como a formação continuada de professores, pedagogos e diretores pode contemplar estudos e discussões a esse respeito? De que modo a leitura desses profissionais estão ancoradas em leituras sociopolíticas? Qual o significado sociolinguístico e sociocultural da leitura para todos os envolvidos no processo educacional? Esses questionamentos são tão complexos quanto as RS de leitura expressas pelos estudantes e o próprio ato de se tornar leitor. Em verdade, faz parte do projeto maior da escola, que é o de formar estudantes proficientes em leitura e escrita.

As informações de ambos os gráficos (EC1 e EP1) apresentam correlação entre as Figuras 3, 4 e 5 no que se refere a mais de três livros lidos, provavelmente são os mesmos poucos estudantes que afirmaram gostar de ler. Buscamos entender essa realidade no sentido de que “[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com o objeto” (JODELET, 1989, p. 5).

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, em sua quarta edição, em 2015, aponta um aumento de escolaridade dos brasileiros; ainda assim, a principal desculpa dada pelos estudantes de nossa pesquisa por não lerem é por falta de tempo ou por não gostarem de ler. Revelam ainda que quando leem o fazem por iniciativa própria – sem a indicação ou exigência da escola – em leitura de livros e materiais de cunho religioso, fato que aponta para a necessidade de reflexões acerca da leitura ensinada e praticada na escola e fora dela.

A seguir, abordamos a preferência dos educandos sobre a escolha de livros de leituras, na Figura 8.

Figura 8. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a preferência de leitura dos estudantes por tipos de livros



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

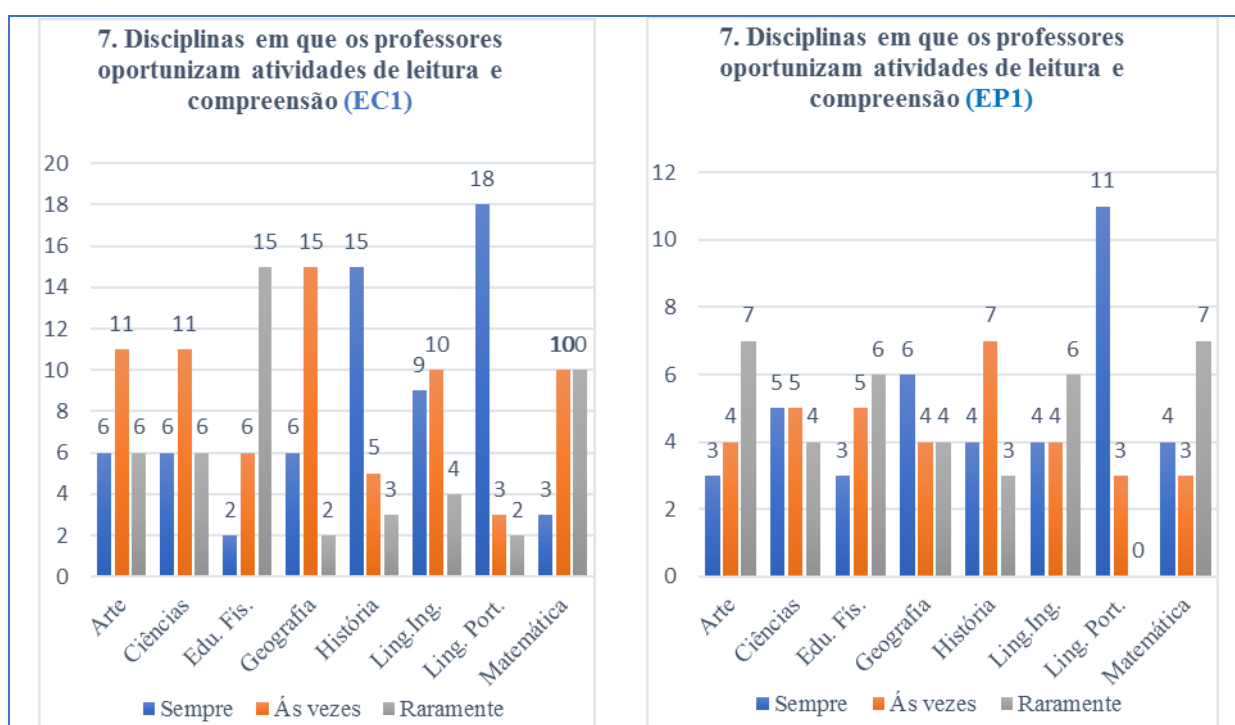
Na EC1, nenhum aluno teve preferência pelo livro didático, aspecto que denota o “desprazer” que esse tipo de material causa aos estudantes em atividades de leitura; apenas 1 (4,3%) disse que gosta de leitura de autoajuda; 8 (34,8%) preferem livro de ficção científica; e grande parte deles 10 (43,5%) optam por livros de literatura juvenil; mas há os que escolhem outra tipologia como história em quadrinhos, aventura e suspense, que somam 4 (17,4%) estudantes. Na EP1, também não há procura de leitura em livros didáticos e de autoajuda. Os livros de ficção científica e os de literatura representam, respectivamente, 4 (29,0%) das

escolhas. Outros como suspense, terror, diário, mistério e gibi correspondem a 6 (42,9%) das escolhas dos pesquisados. A esse respeito, é importante considerarmos os motivos de escolhas que os estudantes têm ao selecionar espontaneamente o material de leitura, fato que pode ser levado em conta quando a escola faz uma análise do que propõe como “leitura obrigatória” ou direcionada e leitura livre. Para compreender a dimensão dessa situação, recorremos a Soares (2017) quando explica que no ato de leitura, instauramos uma situação discursiva, no sentido de levar o leitor a produzir outra leitura a partir do texto em que está lendo; daí a importância da motivação relacionada ao que, como, onde e por que ler.

Em relação ao entendimento da escolha dos estudantes por um ou outro estilo de leitura, citamos Abric (2000, p. 27-28) ao explicar que toda representação é “[...] uma forma global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito”. O autor nos leva a entender que as RS possibilitam ao indivíduo integrar as suas experiências, e nesse caso em particular, as relativas às práticas de leitura, às características do objeto, representado pelo tipo de material em que veicula significado sociocultural, atitudes e valores que atribui à atividade leitora.

A Figura 9 demonstra, por ordem de prioridade, as disciplinas que compõem o currículo dos nonos anos e que os professores trabalham sistematicamente com leitura e interpretação do material lido em suas aulas.

Figura 9. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a incidência do trabalho de leitura e interpretação realizado nas oito disciplinas que compõem o currículo dos nonos anos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Ainda de acordo com a Figura 9, elaboramos o Quadro 12, no qual sintetizamos o trabalho realizado com leitura em ambas as escolas e em todas as disciplinas curriculares por meio da linguagem percentual.

Quadro 12. Frequência percentual do trabalho pedagógico com leitura nas diferentes disciplinas das EC1 e EP1

| EC1 (23 pesquisados) | | | | EP1 (14 pesquisados) | | | |
|----------------------|------------|------------|------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| Disciplinas | Sempre | Às vezes | Raramente | Disciplinas | Sempre | Às vezes | Raramente |
| Arte | 6 (26,1%) | 11 (47,8%) | 6 (26,1%) | Arte | 3 (21,4%) | 4 (28,6%) | 7 (50%) |
| Ciências | 6 (26,1%) | 11 (47,8%) | 6 (26,1%) | Ciências | 5 (35,7%) | 5 (35,7%) | 4 (28,6%) |
| Ed. Física | 2 (8,7%) | 6 (26,1%) | 15 (65,2%) | Ed. Física | 3 (21,4%) | 5(35,7%) | 6 (42,9%) |
| Geografia | 6 (26,1%) | 2 (8,7%) | 15 (65,2%) | Geografia | 6 (42,9%) | 4 (28,6%) | 4 (28,6%) |
| História | 15 (65,2%) | 5 (21,8%) | 3 (13%) | História | 4 (28,6%) | 7 (50%) | 3 (21,4%) |
| L. Inglesa | 9 (39,1%) | 10 (43,5%) | 4 (17,4%) | L. Inglesa | 4 (28,6%) | 4 (28,6%) | 6 (42,9%) |
| L. Portuguesa | 18 (78,3%) | 3 (13%) | 2 (8,7%) | L. Portuguesa | 11 (78,6) | 3 (21,4%) | - |
| Matemática | 3 (13%) | 10 (43,5) | 10 (43,5) | Matemática | 4 (28,6%) | 3 (21,4%) | 7 (50%) |

Fonte: Elaborado pela autora a com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

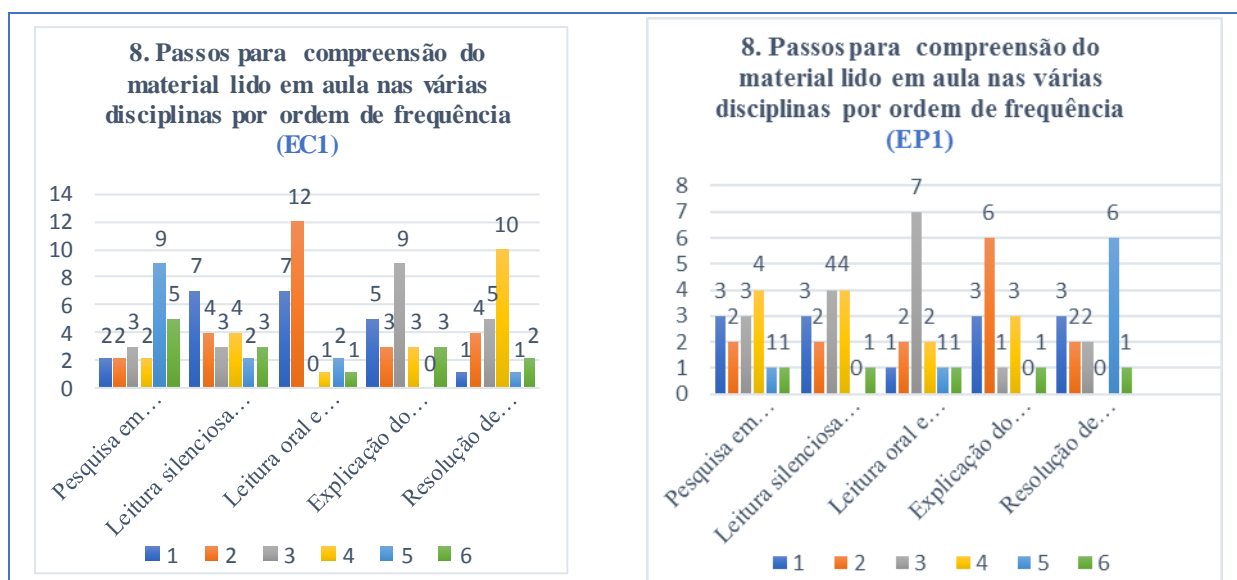
De acordo com a Figura 9, orientamos os estudantes a usar os números (1) para indicar as disciplinas em que seus professores sempre trabalham com leitura e compreensão do material lido em suas aulas, o (2) para indicar quando os seus professores eventualmente trabalham com leitura e sua compreensão e o (3) para informar quando o trabalho dessas habilidades é raramente realizado.

Em ambos os gráficos, verificamos que o trabalho pedagógico com leitura e sua compreensão despontam na disciplina de Língua Portuguesa em ambas as escolas investigadas, o que é tradicionalmente realizado, dada a natureza metalinguística do trabalho pedagógico nessa disciplina. Tanto na EC1 quanto na EP1 o que prevalece é a cor, sinalizando que eventualmente são estimulados a ler. As disciplinas de História e Geografia também foram as mais indicadas após Língua Portuguesa; esta última pode ser considerada a mais interdisciplinar do currículo, por, possivelmente, servir de base de veiculação dos conteúdos registrados nas demais áreas de conhecimentos. Guedes e Souza (2011) salientam que todas as disciplinas carecem de trabalhar a leitura e a escrita, principalmente porque a produção do conhecimento está armazenada por meio da escrita e de suas múltiplas linguagens, e para desvendá-la é preciso lê-la ao compreender o mundo. Ferreira (2012), em sua investigação de mestrado, observou que as RS dos estudantes participantes de sua pesquisa revelam que na

escola, quase sempre, a leitura é uma atividade de decodificação, e em consequência dessa prática metodológica, essa instituição não tem cumprido com a sua função de formar sujeitos leitores fluentes. Em consonância com os achados de Ferreira (2012), Duarte (2012) concluiu que os docentes de sua pesquisa representam a necessidade de aprofundamento de estudos sobre estratégias de leitura em sala de aula na formação docente. Equitativamente, esses achados coadunam com o que estudantes, professores, pedagogas e diretoras representaram a esse respeito nesta tese.

A Figura 10 apresenta a frequência do uso de estratégias para o estudo do texto, realizado em aula de leitura nas diferentes disciplinas que compõem o currículo dos nonos anos.

Figura 10. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a prevalência das diferentes estratégias de leitura e compreensão do material lido



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Com o intuito de melhor visualizar os dados presentes na Figura 10, apresentamos, no Quadro 13, o percentual correspondente à incidência de respostas, por ordem de prioridade, em uma escala que vai de 1 a 6; 1 corresponde à maior frequência da atividade em aula e o 6 significa que a atividade não é realizada em aula de leitura.

Quadro 13. Percentuais de incidência das atividades pedagógicas de leitura e compreensão nas diferentes disciplinas das EC1 e EP1, de acordo com a Figura 10

| EC1 (23 pesquisados) | | | | | | | EP1 (14 pesquisados) | | | | | |
|---------------------------------------------------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|----------------------|------------|------------|------------|------------|-----------|
| Estratégias de leitura no estudo do texto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Pesquisa em Dicionários | 2 8,7% | 2 8,7% | 3 13% | 2 8,7% | 9 39,1% | 5 21,7% | 3 21,4% | 2 14,3% | 3 21,4% | 4 28,6% | 1 7,1% | 1 7,1% |
| Leitura silenciosa pelos alunos | 7 30,4% | 4 17,4% | 3 13% | 4 17,4% | 2 8,7% | 3 13% | 3 21,4% | 2 14,3% | 4 28,6% | 4 28,6% | 0 | 1 7,1% |
| Leitura oral e coletiva pelos alunos | 7 30,4% | 12 52,2% | 0 | 1 4,3% | 2 8,7% | 1 4,3% | 1 7,1% | 2 14,3% | 7 50% | 2 14,3% | 1 7,1% | 1 7,1% |
| Explicação do material lido pelo/a professor/a | 5 21,7% | 3 13% | 9 39,1% | 3 13% | 0 | 3 13% | 3 21,4% | 6 42,9% | 1 7,1% | 3 21,4% | 0 | 1 7,1% |
| Resolução de atividades de compreensão do material lido | 1 4,3% | 4 17,4% | 5 21,7% | 10 43,5% | 1 4,3% | 2 8,7% | 3 21,4% | 2 14,3% | 2 14,3% | 0 | 6 42,9% | 1 7,1% |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Legenda: 1: Em todas as aulas; 2: Em quase todas as aulas; 3: Pelo menos uma vez na semana; 4: Pelo menos uma vez a cada quinze dias; 5: Raramente; 6: Nunca realiza a atividade.

A maioria 14 (60,9%) dos estudantes da EC1 informou que a prática de consultar nos dicionários palavras e expressões desconhecidas, no texto em estudo, não é comum nas aulas que envolvem estratégias de leitura. Não diferente da EC1, os pesquisados da EP1 7 (50%), referiram que o uso desse material didático não é uma prática constante para se conhecer palavras desconhecidas, contudo demonstram fazer uso com regularidade maior do que os da EC1. Embora os princípios de construção e de funcionamento de um dicionário seja tradicionalmente atribuído ao professor de português, seu uso nas aulas das diferentes áreas, em especial as de leitura, vai além da formalidade do uso sobre como consultá-lo e esclarecer dúvidas; a sua utilização como ferramenta didática torna-se necessária.

Para levar o aluno a adotar diante do dicionário uma atitude de cidadão que reconhece como um direito seu o domínio das possibilidades de significado das palavras com que o mundo está organizado, é preciso que a escola naturalize essa atitude mostrando como se faz e mostrando que se faz isso sistematicamente. E a escola é o conjunto dos professores e dos serviços; por isso, o uso do dicionário precisar ser, além de uma atividade multidisciplinar

de leitura, uma atitude multidisciplinar da escola (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 149).

Ainda sobre o uso de dicionários como instrumento pedagógico que não deve se esgotar apenas na procura dos significados das palavras (a compreensão e interpretação do texto não se encerra ali), as autoras, buscando tecer reflexões sobre a responsabilidade coletiva de seu uso em aulas de leitura, questionam:

Que área, que professor tem a obrigação de dizer para os alunos que existem dicionários especializados e ensinar para que servem e como podem ser consultados, e quem constrói atividades interessantes para que eles pratiquem essa consulta? Quem mostra as enciclopédias da biblioteca, explica para que servem, como tratam dos conteúdos, como os organizam (se em ordem alfabética como os dicionários ou por assuntos), quem ensina a usar os seus índices, quem propõe problemas que possam ser resolvidos com o seu proveitoso uso? Todos aqueles que quiserem formar alunos autônomos diante do saber, capazes de orientarem-se na busca das informações de que necessitam. A escola tem de querer isso. Essa tarefa é de cada um dos professores (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 149).

O quesito leitura silenciosa pelos alunos foi apontado como frequente para quase a metade dos pesquisados da EC1, e 11 (47,8%) responderam que no estudo de textos das diferentes disciplinas curriculares são solicitados a executar essa atividade nas aulas. Essa prática também foi representada por 7 (50%) dos respondentes da EP1. É possível constatar ainda que, para um número considerável dos estudantes, pode haver a infrequência ou a não realização dessa atividade individual pelo fato de fugir ao controle do professor, pois o aluno pode estar voltado para o texto, mas distraído em seus pensamentos.

A grande maioria dos estudantes da EC1 (19 - 82,6%) afirmou que realizam leitura oral e coletiva nas aulas que envolvem estudo de textos. Na EP1, 50% dos alunos declararam que não é prioridade aulas de leitura oral e coletivas.

Sobre a explicação pelo professor do material lido, as respostas se apresentam divididas, para as quais apontamos algumas reflexões, pois 8 (34,8%) dos respondentes apontam que essa prática é realizada após a leitura; 12 (52,2%) sugerem a sua irregularidade; e 3 (13%) negaram tal prática. Justificamos essa discrepância nas representações dos estudantes, pois alguns dos professores fazem um trabalho de compreensão e interpretação textual, e outros docentes enfatizam aspectos do texto que, por outro viés, funciona apenas como coadjuvante e não como fundante no ensino do conteúdo trabalhado. Trazendo essa realidade para o campo das RS, Arruda (2002b, p. 130) assegura que “[...] as representações

sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques”.

De forma parecida ao aspecto que analisamos, na EC1 as respostas evidenciam que, após a leitura dos conteúdos científicos veiculados por meio de textos, não é rotina a realização de atividades pedagógicas para o estudo e a compreensão do material lido. Da mesma forma, os estudantes da EP1 disseram que quando trabalham com leitura, pouco realizam atividades sobre interpretação textual. Zuin e Reyes (2010), sob o enfoque do referencial de Bakhtin e de Vigotski, enfatizam o papel da linguagem – seja oral ou escrita, verbal ou não verbal – no processo de internalização dos conteúdos culturais e dos elementos sociais, pois é nesse movimento que são constituídas as atividades individual e subjetiva, portanto a primazia das interações para a aprendizagem, do saber que se encontra na esfera social e pela mediação de signos ou de alguém que já se apropriou do conteúdo cultural, e no caso do professor, que possui as ferramentas pedagógicas de transmitir tais conhecimentos.

Segundo Doise (2001), o estudo da ancoragem das atitudes pelo contexto que as formam é equivalente a estudá-las como RS. Objetivando a compreensão deste autor para nosso objeto de estudo, podemos aferir que em se tratando de leitura e de escrita, ao representar como ocorre o trabalho de aprendizagem dessas modalidades de linguagem, o estudante fornece pistas de como se encontra o seu desenvolvimento nessas habilidades linguísticas.

Em suma, as representações dos estudantes desta pesquisa os situam como não leitores, que leem quase que exclusivamente para cumprir obrigações escolares, geralmente atividades metalinguísticas com poucas inferências e pouco saber criativo. Os escassos alunos que leem com assiduidade o fazem por compreender a função social da leitura. Todavia, acreditam que seus colegas de turma, em sua maioria, não apresentam prática leitora. Assim, como vão interpretar os fatos do mundo considerando a complexidade da sociedade atual?

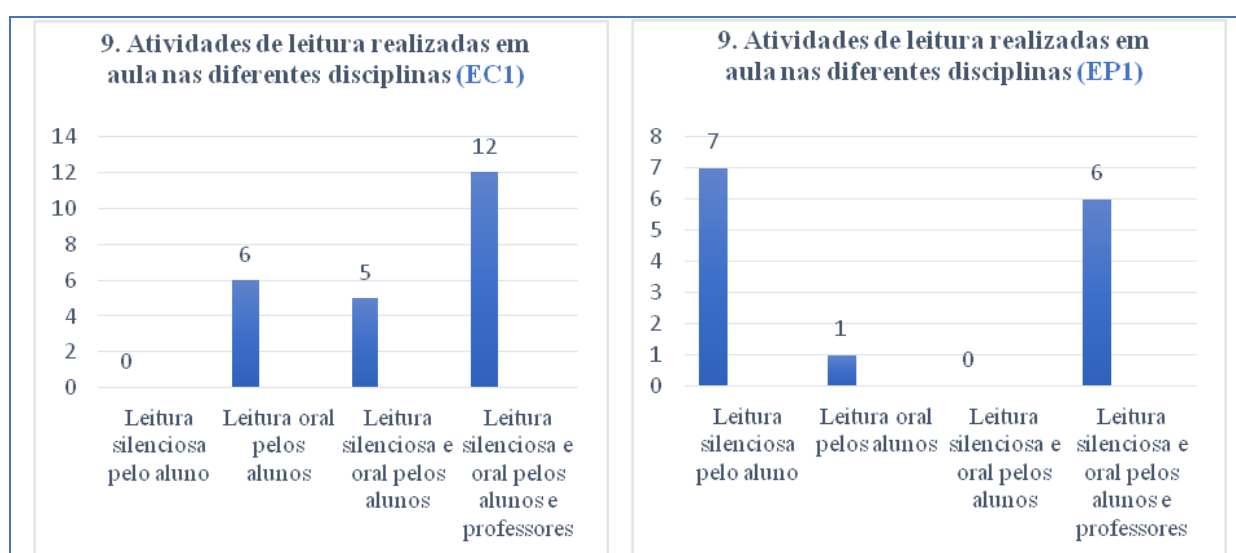
Apesar da ciência dessa realidade, as atividades envolvendo leitura e escrita nas diferentes disciplinas escolares, quase sempre, não contemplam um estudo que leve o aluno a ler e a escrever como aporte para apreender os conhecimentos científicos de suas respectivas áreas de saber no processo de construção de sua autonomia linguística.

Afirmamos que adequadas estratégias de ensino são coadjuvantes no processo de compreensão do material estudado, em qualquer área do conhecimento, pois a organização mental dos passos para a interpretação de um texto está na dependência dos processos de decodificação, compreensão, interpretação e retenção, assim como nos ensina o professor e pesquisador Menegassi (1995).

Concordamos com a afirmativa anterior sobre a sequência cognitiva que envolve o ato da leitura, mas ensinar o estudante a ler e interpretar o material lido demanda o domínio dos passos apresentados, bem como diferenciá-los em suas diferentes etapas, embora sejam processos não lineares. Para isso, um dos principais aspectos a se considerar é que todos os professores compreendam como o desenvolvimento linguístico acontece e de que forma pode interferir/mediar o aprendizado e desenvolvimento da capacidade leitora de seu aluno.

A Figura 11 demonstra os tipos (leitura oral ou silenciosa) e por quem ela é realizada em aula (pelos alunos ou pelos alunos e professores) nas várias disciplinas curriculares.

Figura 11. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a prevalência de atividades de leitura realizadas nas diferentes disciplinas escolares



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Conforme dispomos na Figura 11, na EC1 não observamos atividades de leitura silenciosa pelos alunos. Entretanto, na questão 8 da Figura 10 e Quadro 13 (30,4%) dos pesquisados afirmaram realizá-la quando do estudo de textos, ao passo que 6 (26,1%) revelaram que realizam leitura oral em sala de aula, 5 (21,7%) referiram que as atividades de leitura empreendidas por eles são silenciosas e orais, e 12 (52,2%) que essas atividades são realizadas por eles e por seus professores.

Ferreira (2012), em sua análise sobre as RS de leitura na Educação de Jovens e Adultos subsidiada pelos pressupostos da TRS, observou contradições na forma como os entrevistados compreendem e significam a leitura.

As representações sobre leitura refletem o modo pelo qual os entrevistados compreendem e significam a leitura. A “fluidez” a que Moscovici se refere, ao conceitualizar as representações sociais, fica evidente em muitos

momentos das entrevistas, em que as representações se mostram ambivalentes, multifacetadas e, por vezes, contraditórias, porque ora emergem das práticas de leitura dos entrevistados, ora refletem os valores produzidos por uma elite letrada e disseminados na sociedade, dos quais os nossos sujeitos se apropriam discursivamente (FERREIRA, 2012, p. 64).

As atividades de leitura mais rotineiras, conforme as RS dos pesquisados, são aquelas que se revezam entre alunos e professores. No entanto, o trabalho de mediação, quando da leitura pelos alunos, nem sempre é realizado, conforme representações presentes na Figura 11 e em nossas constatações por meio das aulas observadas. Ou seja, no papel mediador docente, os debates, discussões, aprofundamentos considerando o que o aluno leu, o que entendeu, enfim, o que precisa ser refletido nem sempre é realizado pedagogicamente a contento.

Diferentemente das práticas realizadas na EC1, na EP1, 7 (50%) dos pesquisados apontaram que prevalece a leitura silenciosa (conforme representado na figura 11); 1 (7%) relatou efetuar leitura oral e 6 (42,9%) assinalaram que realizam leitura oral e silenciosa tanto por eles quanto por seus professores.

Acreditamos que a diferença entre não realizar leitura silenciosa (EC1) e realizá-la (EP1) está associada à ida semanal à biblioteca dos alunos dessa escola, conforme observação que fizemos em aula. Em sua pesquisa de mestrado sobre formação do leitor e políticas educacionais para esse fim, Dias (2014) analisou as RS de professores do ensino fundamental e sua percepção dessa problemática.

Sendo o ensino fundamental um dos cenários centrais para o aprendizado da leitura, percebo desafios que a escola enfrenta diante desse processo, especialmente na relação que se estabelece entre o professor e o desenvolvimento do trabalho com a leitura para a formação de leitores, pois muitas vezes, esse profissional se defronta com incertezas e desafios para desenvolver um trabalho significativo que é de fundamental importância no processo de formação de sujeitos leitores críticos e reflexivos (DIAS, 2014, p. 6).

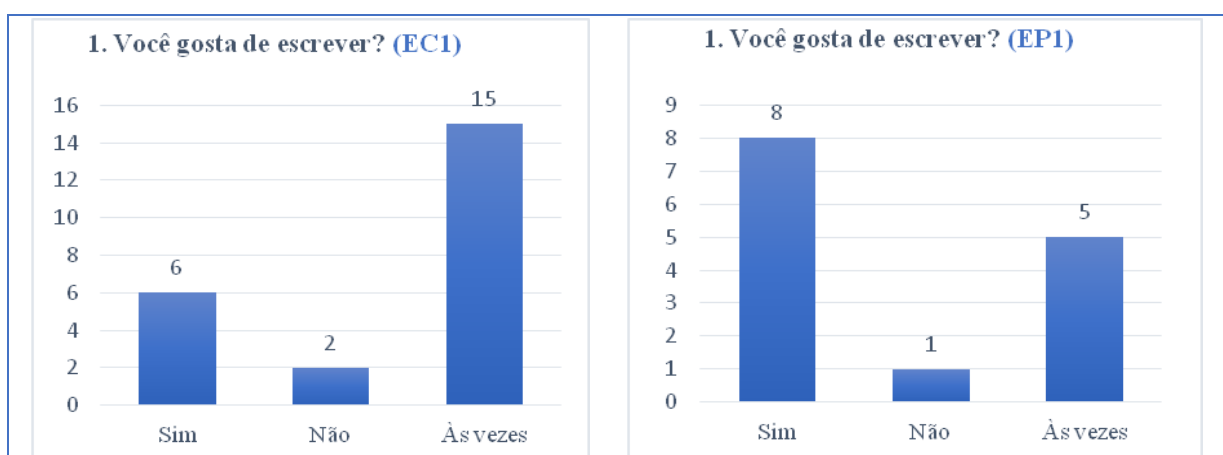
A pesquisadora revela o que constatamos em nossa pesquisa: os desafios que o professor e a escola como um todo enfrentam para formar alunos que gostem de ler e encontrem na leitura sentidos para significar sua vida, seja com o objetivo de lazer, de conhecer, de se informar, de facilitar e melhorar sua qualidade de vida e outros. Aquino (2013) pesquisou as RS de leitura de graduandos e as suas constatações demonstram que o gosto ou não pela leitura e o aprendizado do material lido está diretamente ligado ao trabalho pedagógico realizado com e sobre a leitura.

No próximo tópico, apresentamos as RS dos estudantes pesquisados sobre a prática de escrita como atividade constitutiva dos sujeitos sociais.

4.1.2 Análise e discussões sobre escrita dos estudantes da EC1 e da EP1

Assim como nas questões anteriores, apresentamos dados referentes à segunda parte do questionário respondido pelos estudantes participantes da presente pesquisa, totalizando nove questões acerca da escrita. Cada uma das nove figuras é composta, em sua esquerda, pelas respostas dos alunos da EC1 e em sua direita, pelas respostas dos alunos da EP1. Além das nove figuras, para melhor explicar as questões sete e oito elaboramos dois quadros (14 e 15). Na Figura 12, procuramos investigar o gosto dos estudantes pelas atividades de escrita.

Figura 12. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre o gosto dos estudantes pela escrita



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Os estudantes da EC1, ao serem questionados se gostavam de escrever, 6 (26,1%) afirmaram que sim; 2 (8,7%) asseguraram que não apreciam tal atividade; e a grande maioria, 15 (65,2%), manifestou que às vezes gosta de escrever.

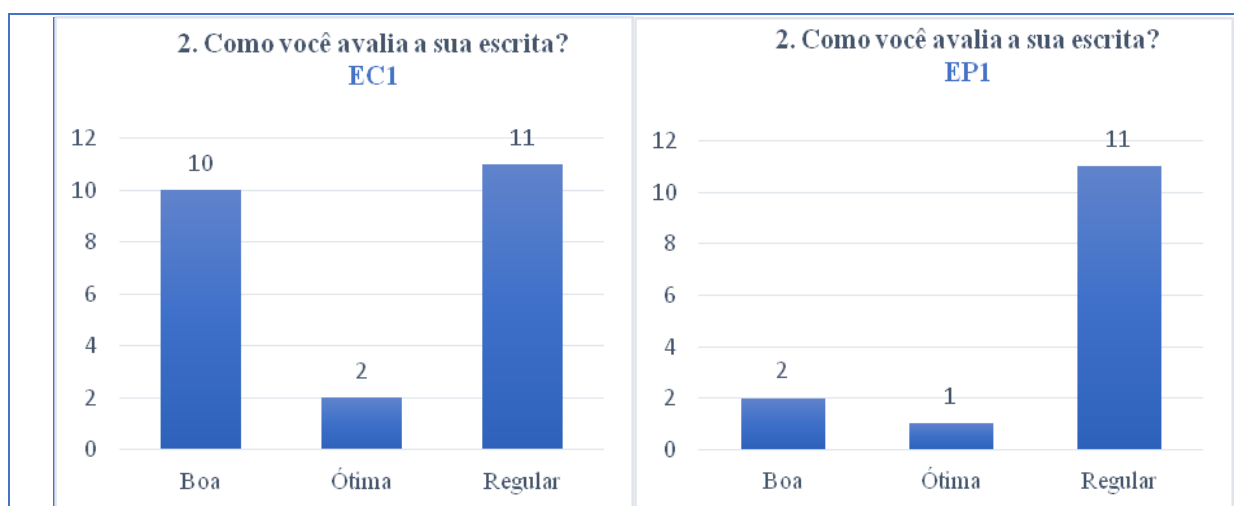
Na EC1, apenas 26,1% dos alunos declararam que gostam de escrever, o que confirma as queixas da escola pesquisada e os resultados das avaliações externas. Em contrapartida, a escrita, por ser uma atividade simbólica organizada por meio de signos linguísticos com regras de funcionamento diferentes da estrutura da fala, exige alto grau de abstração e uma forte e deliberada análise consciente em seu processo de produção (VIGOTSKI, 2000), o que pode ter contribuído com as representações dos participantes da pesquisa sobre não gostarem de escrever ou por realizarem atividades de escrita em que não compreendem a sua finalidade.

Os respondentes da EP1, em sua maioria 8 (57,1%), declararam afinidade com a escrita; 1 (7,1%) negou gostar de escrever; e 5 (35,7%) revelaram que há oportunidades em que gostam de desenvolver tal atividade.

A declaração dos pesquisados da EP1 sobre o quesito gostar de escrever justifica-se, possivelmente, por alguns motivos, sendo uma turma com número reduzido de alunos, da qual apenas 14 participaram de nossa pesquisa empírica, e que têm acesso ao laboratório de informática, instrumentos culturais com os quais interagem em seu contexto social, ao contrário do que acontece com os pesquisados da EC1, que não fazem uso de laboratório ou sala de informática.

Na Figura 13, apresentamos dados que levaram os educandos a refletir sobre a sua produção escrita, avaliando-a como boa, ótima ou regular.

Figura 13. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a percepção dos estudantes a respeito de sua produção escrita



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Ao avaliarem a sua escrita (EC1), 10 (43,5%) dos estudantes a consideraram boa, ou seja, provavelmente ao escreverem não se deparam com questões relativas a dúvidas frequentes, insegurança ou traumas com essa atividade de representação simbólica e materialização de suas ideias. Contudo, um número reduzido 2 (8,7%) dos participantes considera que sua escrita pode ser avaliada como ótima, e em maior percentagem, 11 (47,8%) não a avaliam como satisfatória. Entre os conceitos boa e ótima, somam-se 12 (52,2%), mas um número expressivo de entrevistados não representou facilidades em produção escrita.

A percepção dos pesquisados da EP1 demonstra que apenas 2 (14,3%) apresentam facilidade na escrita, e 1 (7,1%) a considera ótima; entretanto 11 (78,6%) têm consciência de seus limites e dificuldades ao escrever.

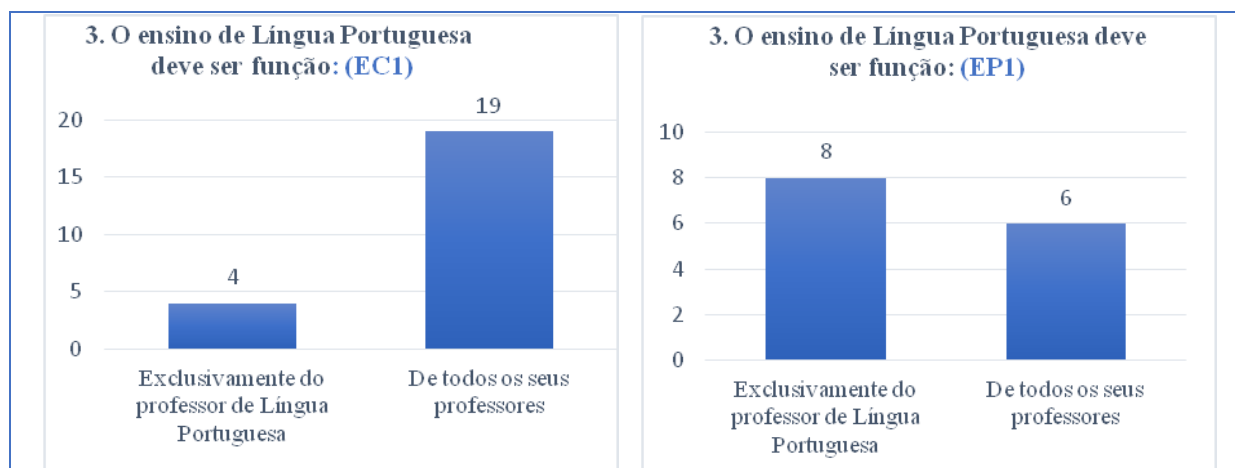
Ao avaliar a própria escrita, o estudante considera suas outras representações, principalmente das atividades escolares avaliadas por seus professores, colegas de turma e algumas vezes por seus pais. E ao representar-se ou representar algo ou alguma noção, o sujeito, a partir de uma coletividade representada em si, ocupa um lugar social para significar a realidade ou a condição em que se encontra, e nesse processo, “[...] não produzimos unicamente nossas ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas” (MOSCOVICI, 2001, p. 63).

O aprendizado e uso da linguagem escrita representa um salto importante no desenvolvimento cognitivo dos escolares, porque a combinação e organização de signos linguísticos e a consequente produção de sentidos possibilitam que os aprendizes operem por meio de novos instrumentos de pensamento. Nesse processo, no campo simbólico, acontece o armazenamento na memória e o acesso ao registro dos conteúdos representados (VIGOTSKII, 2006). No entanto, esse percurso é marcado, muitas vezes, por um caminho penoso, de idas e vindas, de acertos e erros, de certezas e incertezas, como as representações de escrita constantes na Figura 13.

Essa realidade é verificada com forte intensidade na autoavaliação dos estudantes de ambas as escolas ao afirmarem que consideram apresentar uma escrita inferior aos conceitos ótima ou boa. Constatação semelhante encontramos no depoimento de alguns professores e pedagogas que lidam diretamente com os alunos (tópicos 4.2.1, 4.2.2, 4.2.8 e 4.3.3 desta seção).

Na Figura 14, apresentamos os questionamentos realizados aos estudantes sobre o trabalho pedagógico com língua materna, se é responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa ou deve ser desempenhado em todas as disciplinas curriculares.

Figura 14. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre o trabalho pedagógico em língua materna



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

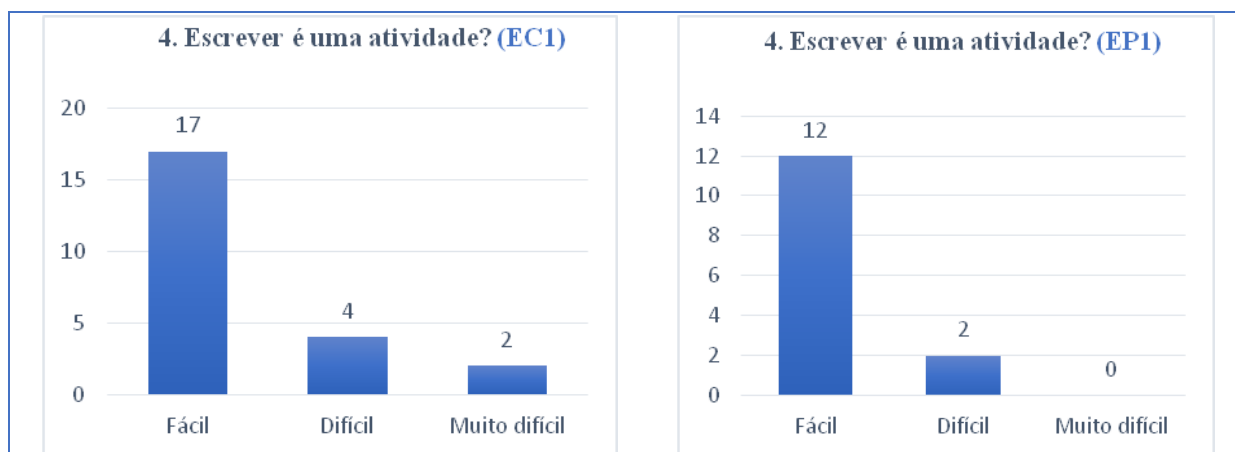
Conforme dispomos na Figura 14, nos dados da EC1, grande parte dos alunos, 19 (82,6%), têm consciência de que o trabalho de estudo sistemático com a Língua Portuguesa não é somente atribuição do professor dessa disciplina, e 4 (17,4%) representam que essa incumbência é restrita a esse profissional.

Para os estudantes da EP1, a situação se apresenta mais agravante, uma vez que 8 (57,1%) consideram ser uma atividade de ensino exclusiva do professor de Língua Portuguesa contra 6 (42,9%) que afirmam ser responsabilidade de todos os seus professores.

Em uma análise literal da Figura 14, podemos inferir que os estudantes da EC1, em sua maioria, entendem que o ensino da Língua Portuguesa deve ser trabalhado por todos os seus professores, enquanto que menos da metade dos educandos da EP1 apresentam consciência dessa necessidade. Pelo menos duas conclusões podemos deduzir dessas representações: a primeira seria a de que os professores da EC1, de uma forma ou de outra, trabalham com práticas de leitura e de escrita em maior frequência do que os professores da EP1; a segunda seria quanto à possível necessidade que os professores da primeira escola precisam ter de trabalhar essas modalidades de linguagem. O mesmo pensamento se aplica às representações da EP1, mas de forma inversa, ou seja, ou os professores no geral quase não desenvolvem atividades com leitura e escrita, ou uma parcela significativa dos estudantes não têm consciência dessa necessidade. Essa tomada de posição na escolha entre um ou outro critério de opção ao tecer uma RS nos remete ao entendimento de Doise (2001, p. 193) quando sinaliza que “As representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes”. Com base nesses posicionamentos podemos inferir que as RS dos estudantes apontam que o domínio da leitura e escrita não é percebida como condição básica para se apreender os conteúdos curriculares de todas as disciplinas escolares.

A seguir, a Figura 15 se refere às representações dos educandos sobre a produção escrita.

Figura 15. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre facilidade ou dificuldade da atividade de escrita



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

De acordo com os dados da EC1, 17 (73,9%) dos examinados referem ser a escrita uma atividade fácil; 4 (17,4%) a consideram difícil e 2 (8,7%) a têm como atividade muito difícil. Fato semelhante ocorreu na EP1, no qual 12 (85,7%) assinalaram a escrita como fácil e apenas 2 (14,3%) a consideram como difícil, e não houve registros de ser muito difícil.

A maioria dos estudantes afirmou ser fácil escrever, pelo fato de, provavelmente, se basearem no entendimento de que dominam a tecnologia da escrita (a relação fonema e grafema) e os conceitos de produção textual como aqueles que possuem início, meio e fim. Em contraponto, localizamos na pesquisa de mestrado de Ferreira (2013) as representações discentes da EJA relativas à escrita, ora tida como “aflição” sobre o quê e de que maneira escrever e, ao mesmo tempo, referida como “luta” ao enfrentarem as dúvidas decorrentes dessa atividade considerada altamente complexa e abstrata.

Assim sendo, precisamos refletir sobre as ancoragens que os alunos investigados denotam ao se referir como (não)leitores e (não)escritores e as implicações que essas representações têm em seu desenvolvimento acadêmico. Em contrapartida, a escrita dos estudantes está ancorada na de seus professores e pedagogas; por conseguinte, a escrita desses profissionais está objetivada na dos estudantes, entretanto esses se apresentam como processos inconscientes, não correlacionados no discurso dos docentes e estudantes.

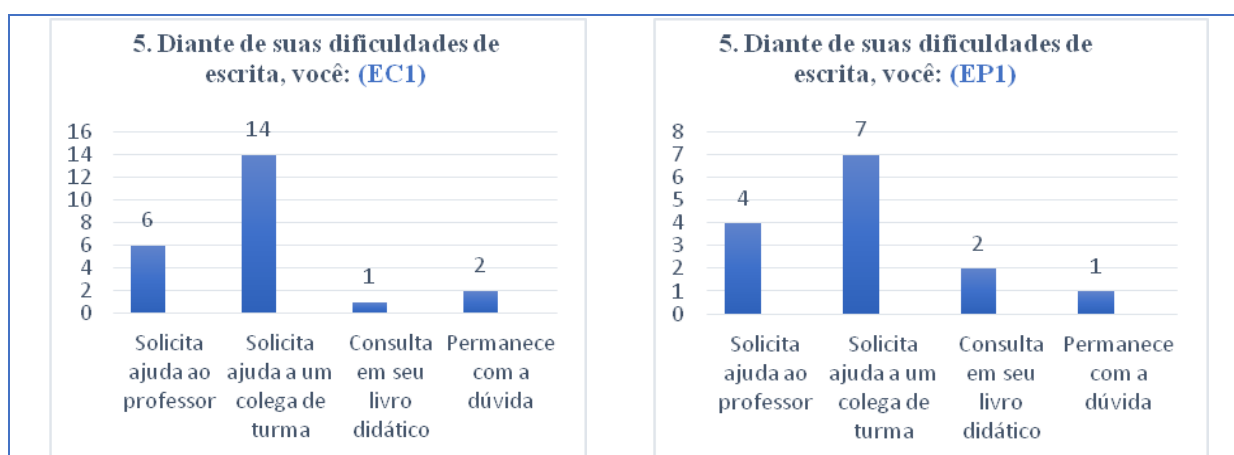
Em relação às representações dos estudantes desta pesquisa sobre a própria escrita, podemos ainda inferir os seguintes questionamentos: se a prática de escrita, pela maioria dos estudantes, é tida como “fácil”, conforme suas próprias representações (Figura 15), por que,

segundo seus professores e pedagogas de turmas, a maioria não escreve adequadamente? Ou, em que medida as RS de escrita se aproximam ou se distanciam do seu exercício consciente? Como ou de que forma essas RS podem auxiliar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a refletirem sobre a realidade de escrever e escrever adequadamente?

Devido a escrita ser uma atividade simbólica que exige sistematicidade e intencionalidade em sua aprendizagem e em seu uso discursivo, os aprendizes são desafiados a entender o seu funcionamento, muitas vezes arbitrários, e ao contrário da fala, precisam “[...] tomar consciência de seus próprios processos mentais” (REGO, 1995, p. 104), por se tratar de um conhecimento científico formalmente organizado. Daí decorre a necessidade de um trabalho sistematizado de leitura e escrita, na elaboração de conceitos organizados em textos coesos e coerentes que cumprem objetivos bem definidos.

A Figura 16 sintetiza a representação do estudante diante de dificuldades (em qualquer aula) para escrever uma palavra ou registrar uma ideia.

Figura 16. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre as atitudes dos estudantes ao apresentarem dificuldades de escrita



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Os dados da Figura 16 expressam as atitudes dos estudantes quando se deparam com dificuldades de escrita e revelam que 6 (26,1%) alunos da turma da EC1 assinalaram solicitar ao professor explicação sobre suas dúvidas; 14 (60,9%) interagem com os colegas de classe, solicitando-lhes ajuda; e apenas 1 (4,3%) recorre ao livro didático para resolvê-las. Entretanto, um número considerável, pela gravidade da questão, 2 (8,7%) prefere ficar em silêncio, permanecendo com a dúvida.

De forma semelhante, os alunos da EP1 responderam que 4 (28,6%) solicitam explicações ao professor; 7 (50%) recorrem aos colegas de turma; 2 (14,3%) apelam ao livro didático; e 1 (7,1%) não toma atitude em relação à dúvida de escrita.

Essa resposta aponta para a necessidade de os professores organizarem o grupo de alunos para trabalhos com interações, discussões e reflexões, haja vista que a dependência social é inerente à condição humana, e colocar os estudantes em situação de poder exercer sua fala, levantar hipóteses, ser confrontados e elaborar conclusões os ajuda a se sentir partícipes do processo de aprendizagem.

Dentre as dezesseis observações que realizamos em sala de aula, na de matemática da EC1 constatamos situação semelhante à apresentada anteriormente. Após a professora resolver um exercício no quadro, explicando a aplicação da fórmula ensinada, passou no quadro de giz uma lista de exercícios. Solicitou que, com base no exemplo dado, que os alunos resolvessem os demais. A docente, (conforme afirmou em entrevista), circulou pela sala, explicando individualmente aos alunos. Havia um aluno que, por mais que se esforçasse, não conseguia resolver as atividades, este solicitou ajuda a uma colega sentada à sua frente, e ela respondeu que assim que terminasse sua atividade o ajudaria. Enquanto isso, a professora, ainda do outro lado da sala, e o garoto à mercê da situação de não conseguir resolver os exercícios, até que tentava, mas na sequência apagava e reapagava suas tentativas. Tentamos orientá-lo para fatorar os números (uma das partes para se resolver as questões), mas ele não entendeu ou não nos fizemos entender (já que nosso objetivo ali era outro). Quando, de repente, eis que aparece um aluno, que estava sentado em outra fileira, puxa a cadeira, e com maestria o explicou... exemplificou... aplicou... (um verdadeiro espetáculo de interação pedagógica). Então, o garoto que recebeu a ajuda veio nos mostrar o seu caderno com as atividades feitas. Pensamos, se ele registrasse, por meio da escrita sobre como chegou aos resultados, quem sabe se esse processo não o ajudaria cognitivamente e de forma mnemônica a se valer da escrita e de sua interpretação para compreender outras linguagens, no caso, a matemática (anotações de diário de campo da presente pesquisa, 2017).

Nas interações de sala de aula, não é fácil se sentir como na situação em que passou o aluno sobre o qual narramos anteriormente. Olhar para os colegas, ver que estão resolvendo os exercícios e se sentir inerte em seu raciocínio traz um comportamento que pode ser melhor explicado por teóricos que fundamentam a presente pesquisa.

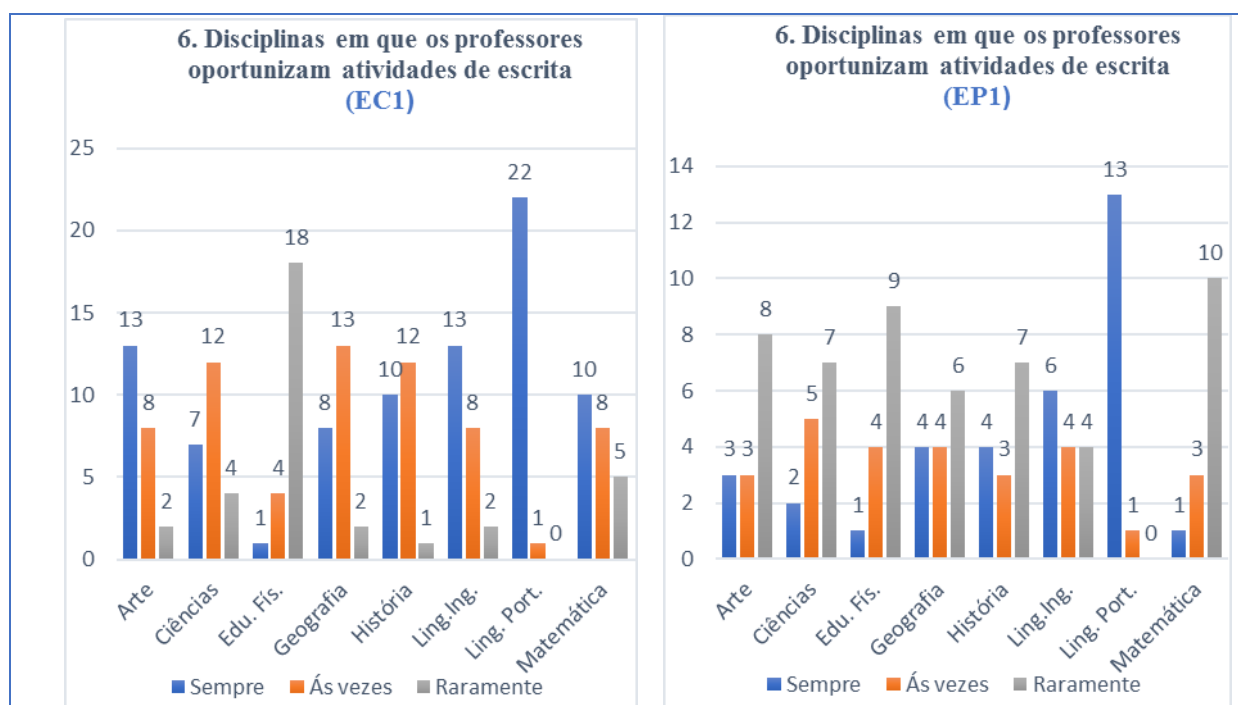
Essa cena nos conduz à retomada do papel fundamental da linguagem enquanto mediadora no processo de apropriação de bens culturais (VIGOTSKI, 2001), manifestada no discurso do eu à constituição do outro (BAKHTIN, 2014), por meio das interações e das

representações entre o que, quem, como, de onde se sabe e com que efeitos (JODELET, 2001), nos processos de ancoragem e objetivação quando da transformação de algo não familiar (no caso, não saber o conteúdo matemático), em algo familiar (no caso observado, aparentemente aprendê-lo), (MOSCOVICI, 2015).

Compreender esse trânsito que a linguagem propicia na construção da subjetividade dos estudantes é imprescindível no processo de conhecimento dos conceitos científicos, ainda que a ponte inicial para essa ação sejam os saberes de sua prática social, como saber falar e compreender a sua língua materna, na modalidade oral, isto é, fazer uso consciente dela, dar opiniões, dialogar, interagir e representar os conteúdos psicossociais imersos em seu ambiente social e escolar.

A seguir, na Figura 17, mostramos se os professores das diversas disciplinas que compõem a matriz curricular dos estudantes dos nonos anos trabalham com leitura e escrita em suas aulas, considerando as alternativas: sempre, às vezes ou raramente.

Figura 17. Frequência com que os professores da EC1 e EP1 trabalham a leitura e a escrita nas diferentes disciplinas escolares



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Ainda de acordo com a Figura 17, elaboramos o Quadro 14, no qual sintetizamos o trabalho realizado com escrita em ambas as escolas e em todas as disciplinas curriculares por meio da linguagem percentual.

Quadro 14. Frequência de trabalho pedagógico com escrita nas diferentes disciplinas das EC1 e EP1

| EC1 (23 pesquisados) | | | | EP1 (14 pesquisados) | | | |
|----------------------|------------|------------|------------|----------------------|-----------|-----------|------------|
| Disciplinas | Sempre | Às vezes | Raramente | Disciplinas | Sempre | Às vezes | Raramente |
| Arte | 13 (56,5%) | 8 (34,8%) | 2 (8,7%) | Arte | 3 (21,4%) | 3 (21,4%) | 8 (57,1%) |
| Ciências | 7 (30,4%) | 12 (52,2%) | 4 (17,4%) | Ciências | 2 (14,3%) | 5 (35,7%) | 7 (50%) |
| Ed. Física | 1 (4,3%) | 4 (17,4%) | 18 (78,3%) | Ed. Física | 1 (7,1%) | 4 (28,6%) | 9 (64,3%) |
| Geografia | 8 (34,8%) | 13 (56,5%) | 2 (8,7%) | Geografia | 4 (28,6%) | 4 (28,6%) | 6 (42,9%) |
| História | 10 (43,5%) | 12 (52,2%) | 1 (4,3%) | História | 4 (28,6%) | 3 (21,4%) | 7 (50%) |
| L. Inglesa | 13 (56,5%) | 8 (34,8%) | 2 (8,7%) | L. Inglesa | 6 (42,9%) | 4 (28,6%) | 4 (28,6%) |
| L. Portuguesa | 22 (95,7%) | 1 (4,3%) | - | L. Portuguesa | 13 (92,9) | 1 (7,1%) | - |
| Matemática | 10 (43,5%) | 8 (34,8%) | 5 (21,7) | Matemática | 1 (7,1%) | 3 (21,4%) | 10 (71,4%) |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Em conformidade com o que a literatura demonstra, quase sempre as atividades de escrita ficam sob a responsabilidade das aulas de Língua Portuguesa; entretanto, ensinar a escrever, escrevendo textos com sentido e significado social, é um dos grandes desafios da escola contemporânea e é uma necessidade de todas as áreas do conhecimento (GUEDES; SOUZA, 2011). Estas pesquisadoras, preocupadas com a situação em que se encontra o ensino e sua função social, inquiriram:

Quem ensina os alunos a ler jornais, quem os esclarece a respeito das diferenças entre notícias, reportagens, entrevistas, artigos, editoriais, ensaios, crônicas? Quem diz para eles que as revistas de informações semanais costumam apresentar uma visão mais extensa e aprofundada dos assuntos tratados pelos jornais? Quem mostra para eles as revistas de divulgação que tratam de temas determinados – ciência em geral, ecologia, viagens, comportamentos etc. – e as publicações seriadas sobre história, geografia, informática, astronomia etc? Quem diz para eles que existem revistas científicas especializadas? Quem chama sua atenção para os vídeos e cdroms educativos? Quem os informa a respeito das bibliotecas públicas da cidade e os leva até lá tantas vezes quantas forem necessárias para que eles se convençam de que usá-las é um dos seus mais singelos direitos e de que explorar o seu acervo pode ser uma das mais fascinantes aventuras? [...] (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 149-150).

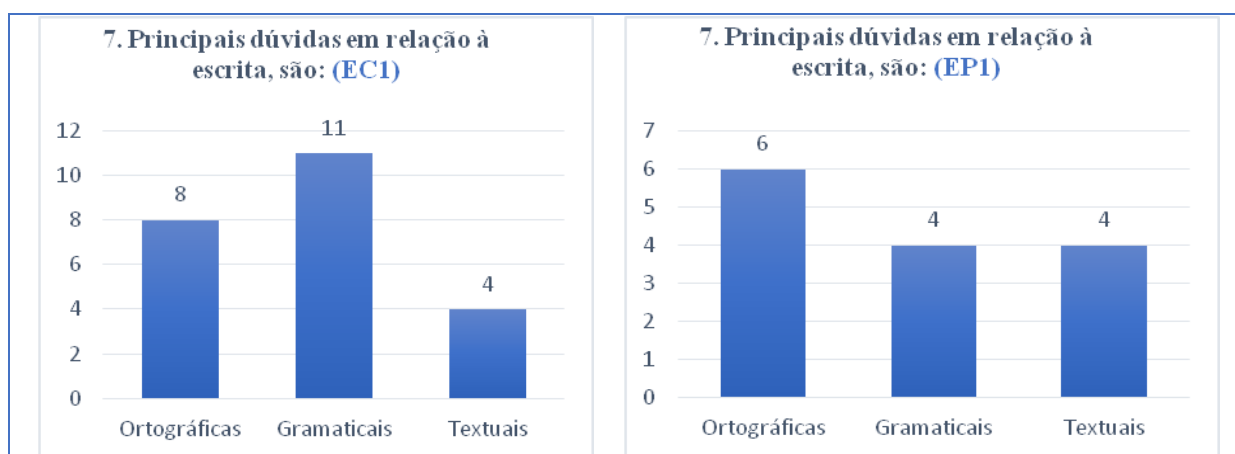
A essas indagações acrescentamos as relativas aos usos das tecnologias digitais, isto é, quem é responsável para ensinar a acessar sites de pesquisa confiáveis, os dicionários *on-line*, videoaulas, como acessar e utilizar ferramentas de pesquisa para a aprendizagem das múltiplas linguagens?

Na atualidade, o professor passa por um conflito em relação ao que expusemos, pois precisa romper com os desafios de sua formação, que quase sempre não contemplou estudos e práticas sobre as novas tecnologias como ferramentas metodológicas para o ensino e a aprendizagem e construir uma nova realidade que o ajude a estabelecer relações com as demandas tecnológicas atuais.

Outro aspecto importante para refletir a esse respeito é quando a escola como um todo e em particular os professores concebem (ou não) o currículo enquanto espaço de cultura. No sentido afirmativo, o trabalho com leitura e escrita busca conduzir o aluno a encontrar sentido nas condições de produção e na relação entre os seus conhecimentos prévios, evidenciando as crenças e representações que possui do que lê, interpreta e disserta, dentre outros condicionantes.

Na sequência, apresentamos os resultados referentes às principais dúvidas dos estudantes no momento da escrita, se são de ordem ortográficas, gramaticais ou de produção de texto (coesão e coerência), conforme demonstramos na Figura 18.

Figura 18. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre as principais dúvidas dos estudantes ao apresentarem dificuldades de escrita



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Os dados mostram que 8 (34,8%) dos estudantes relataram suas principais dúvidas as de ortografia das palavras; 11 (47,8%) registraram que são de ordem gramatical; e 4 (17,4%) as de organização e progressão textual.

Os participantes da EP1 representaram suas principais dúvidas em ortografia, sinalizadas por 6 (42,9%); 4 (28,6%) as dificuldades gramaticais; e de igual percentual as relativas à produção textual, com 4 (28,6%) da turma.

Essas informações evidenciam a tendência de a escola trabalhar menos com os aspectos ortográficos e gramaticais, conforme “queixa” da professora de Língua Portuguesa da EC1, de que “[...] virou moda de uns anos para cá ensinar a gramática textualizada [...]” ao se lamentar do “saudoso” ensino gramatical descontextualizado, ainda que tenha afirmado que o modelo atual tenha sua importância em razão do paradigma da linguística textual em voga. A esse respeito, destacam Zuin e Reyes (2010) que os estudos linguísticos sob a perspectiva vigotskiana e bakhtiniana enfatizam a importância do caráter semântico na realização do discurso ao levar os sujeitos a se constituírem na e pela linguagem. Corroborando essa ideia, Travaglia (2011, p. 41) sustenta que “[...] a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação, e [...] tudo o que é textual é gramatical”. Ou seja, os recursos gramaticais são utilizados na composição de um texto atribuindo-lhe sentidos, o que possibilita a interação comunicativa.

Outro aspecto que consideramos relevante pontuar é sobre a visibilidade que as correções de erros ortográficos e gramaticais (muitas vezes marcados a caneta vermelha) representam em um texto, ao passo que os problemas estruturais podem passar ocultos por que demandam maiores reflexões.

Ensinar os estudantes a seguir o rigor convencional da escrita ortográfica, mostrando-lhes como alcançar a sua organização por meio do aprendizado de suas regularidades diretas, contextuais e das irregularidades da língua (MORAIS, 2003) e das convenções gramaticais aliada à escrita, que veicula sentidos e significados e desenvolve processos mentais do aprendiz (VIGOTSKI, 2000), é função de uma escola que entende que entre o registro baseado em normas exigidas pela academia e o apoiado puramente na oralidade coloca esse último modelo como elemento de exclusão do aprendizado; portanto mediá-lo é imprescindível.

Gnerre (1987) sinaliza que, muitas vezes, a gramática normativa funciona como objeto de discriminação, principalmente quando é ensinada fora das condições políticas de seu uso funcional e quando desconsidera elementos que extrapolam a norma padrão, como as questões de sotaques, prosódia e entonação da linguagem oral e que desaparecem na padronização da língua. Segundo o autor, isso não é democrático, muito menos libertador.

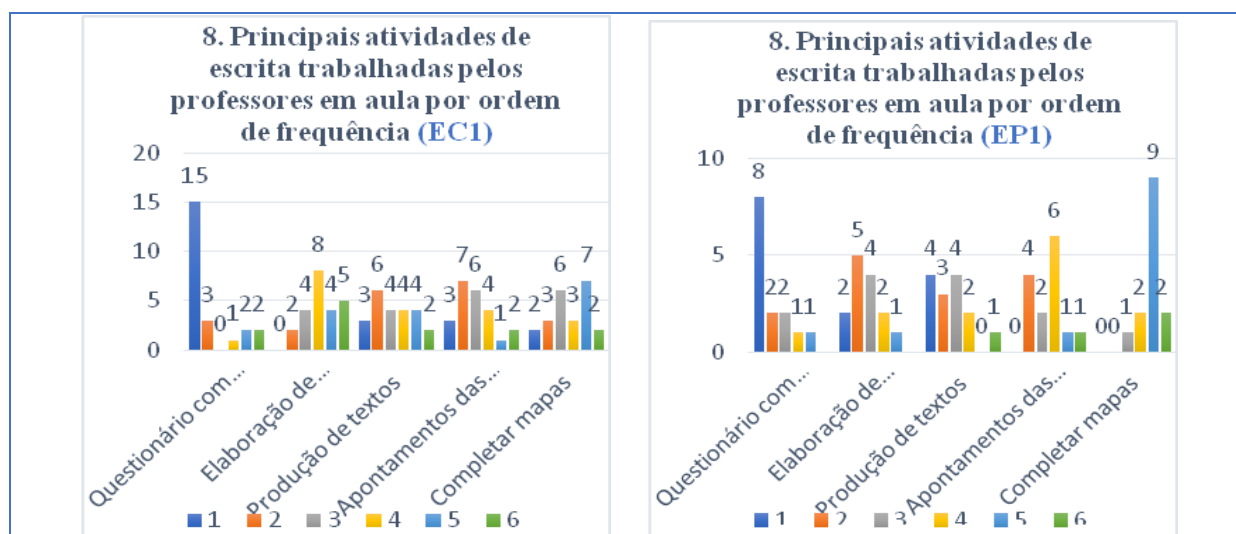
Sabemos que dominar a tecnologia da escrita, as regras gramaticais e ortográficas é condição basilar para se aprender a ler e escrever, contudo interagir pela escrita, com propriedade, materializando o que se pretende comunicar, e interpretar textos de diferentes gêneros de discurso é função que precisa ser mediada pela escola, seja nos textos de cunho histórico, geográfico, matemático, artístico, entre outros.

Na contemporaneidade, outro território foi criado, o espaço imaterial decorrente das tecnologias digitais conectadas à *internet*. Esse evento sociocultural de existência simbólica é operado pela linguagem nas suas diferentes representações, como a pictórica, a ideográfica e a alfabética, conforme foram criadas ao longo do processo histórico. As três são utilizadas nas formas de comunicação virtual, e um exemplo da primeira são os desenhos como os *emojis* (carinhas que expressam sentimentos como: felicidade, tristeza, raiva, sono, alegria e outros); a segunda é muito utilizada nas abreviações como: /vc/, para você, e /blz/, para beleza e assim por diante. Nesse sentido, a escrita alfabética, apesar de ocupar seu espaço nesse modo de comunicação, é permeada por outras formas de escrita.

A ancoragem na convenção de diferentes tipos de registros do universo consensual das interações sociais, muitas vezes, é objetivada na escrita dos estudantes em atividades formais de produção de escrita. Essa realidade precisa ficar bem clara quando do ensino reificado da leitura e escrita, uma vez que qualquer tipo de registro cumpre funções específicas de sua funcionalidade, e esse debate precisa ser frequentemente realizado na escola básica.

Na Figura 19, reunimos os resultados das atividades que os professores fazem uso mais frequente ao trabalhar com a escrita os conteúdos escolares nas oito disciplinas dos nonos anos.

Figura 19. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre as principais atividades de escrita trabalhadas pelos professores das turmas pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Com o objetivo de melhor visualizarmos os dados presentes na Figura 19, apresentamos, no Quadro 15, o percentual correspondente à incidência de respostas, por

ordem de prioridade, em uma escala que vai de 1 a 6, o 1 corresponde à maior frequência da atividade em aula e o 6 significa que essa não é realizada em aula de produção escrita.

Quadro 15. Percentuais de incidência das atividades pedagógicas de escrita e compreensão nas diferentes disciplinas das EC1 e EP1

| EC1 (23 pesquisados) | | | | | | | EP1 (14 pesquisados) | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Estratégias de leitura no estudo do texto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Questionário com perguntas e respostas | 15 65,2% | 3 13% | 0 0% | 1 4,3% | 2 8,7% | 2 8,7% | 8 57,1% | 2 14,3% | 2 14,3% | 1 7,1% | 1 7,1% | 0 0% |
| Elaboração de resumos e resenhas dos conteúdos dos livros didáticos | 0 0% | 2 8,7% | 4 17,4% | 8 34,8% | 4 17,4% | 5 21,7% | 2 14,3% | 5 35,7% | 4 28,6% | 2 14,3% | 1 7,1% | 0 0% |
| Produção de textos | 3 13% | 6 26,1% | 4 17,4% | 4 17,4% | 4 17,4% | 2 8,7% | 4 28,6% | 3 21,4% | 4 28,6% | 2 14,3% | 0 0% | 1 7,1% |
| Apontamentos das principais ideias do texto | 3 13% | 7 30,4% | 6 26,1% | 4 17,4% | 1 4,3% | 2 8,7% | 0 0% | 4 28,6% | 2 14,3% | 6 42,9% | 1 7,1% | 1 7,1% |
| Completar mapas | 2 8,7% | 3 13% | 6 26,1% | 3 13% | 7 30,4% | 2 8,7% | 0 0% | 0 0% | 1 7,1% | 2 14,3% | 9 64,3% | 2 14,3% |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Legenda: 1: Em todas as aulas; 2: Em quase todas as aulas; 3: Pelo menos uma vez na semana; 4: Pelo menos uma vez a cada quinze dias; 5: Raramente; 6: Nunca realiza a atividade.

Com o intuito de melhor entendermos o problema exposto, recorreremos aos pressupostos bakhtinianos e vigotskianos, aproximando-os do atual contexto educacional, sob o qual é preciso atentar para o caráter de mediação que os docentes exercem entre o aluno e o objeto de conhecimento, perpassado pelo signo; em nosso objeto de pesquisa, o signo linguístico e as várias formas em que se manifesta. Para Bakhtin, os signos em geral apresentam um caráter ideológico, enquanto para Vigotski, os signos desempenham funções imprescindíveis no sistema psíquico humano. Nesse entendimento, depreendemos que esses teóricos ressaltam a importância da mediação sógnica (ZUIN; REYES, 2010).

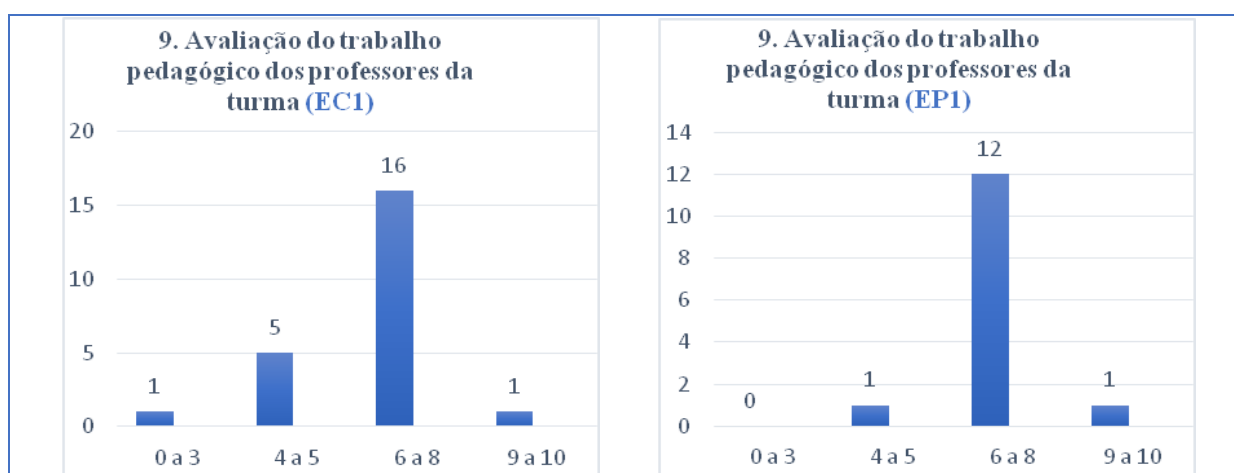
Além da relevância da compreensão do funcionamento sógnico, outra questão que precisa ficar bem marcada no ensino dos conteúdos em geral é a de que nas várias disciplinas circulam diferentes gêneros textuais (propagados socialmente também), e o trabalho escolar

sistemático, no contexto que veiculam, pode contribuir com o desenvolvimento linguístico do estudante.

Fonseca (2015), em sua tese de doutorado, examinou e discutiu o agir metodológico de uma professora de Língua Portuguesa e constatou que o espaço de sua aula funciona como um gênero discursivo. Acreditamos que esse modelo didático pode ser utilizado/representado em várias áreas do conhecimento, pois como exemplo, um conteúdo de Arte apresenta uma dimensão política, filosófica, geográfica, histórica, econômica, sociocultural e outras que compreendem a sua totalidade (GASPARIN, 2002).

Questionamos os estudantes a avaliar o trabalho pedagógico realizado por seus professores nas atividades de leitura e escrita, cujo resultado apresentamos na Figura 20.

Figura 20. Resultado da pesquisa na EC1 e EP1 sobre a avaliação do trabalho pedagógico pelos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2017).

Legenda: 0 a 3 (TPLE²⁵ - insatisfatório); 4 a 5 (TPLE - regular); 6 a 8 (TPLE - bom); 9 a 10 (TPLE - muito bom).

A avaliação dos alunos da turma da EC1, do trabalho pedagógico desenvolvido por seus professores envolvendo atividades de leitura e escrita, mostra que 1 (4,3%) o refere como insatisfatório; 5 (21,7%) como regular; 16 (69,5%) declararam ser bom; e 1 (4,3%) o teve como muito bom. Os dados coletados na EP1 são parecidos: nenhum pesquisado avaliou o trabalho de seus docentes como insatisfatório; 1 (7,1%) diz ser um trabalho regular; 12 (85,7%) apresentam o conceito de bom trabalho pedagógico; e 1 (7,1%) refere como sendo muito bom.

Os resultados indicam que os alunos avaliam como satisfatório o trabalho pedagógico desenvolvido por seus professores, e apenas um aluno de cada escola o vê como ótimo ou

²⁵ Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita.

excelente. Essa apreciação nos remete à ideia de que “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2015, p. 63).

Por uma questão de subjetividade e por estarmos tratando de representações, pode ser que o critério de juízo de valor selecionado pelos alunos não esteja propriamente relacionado à mediação pedagógica, mas a outros elementos que envolvem essa ação, como a afetividade na relação ensino e aprendizagem, tão necessária quanto qualquer outro aspecto relacionado à díade professor-aluno. No entanto, de forma geral, o aluno tem no professor uma boa referência ao representá-lo, apesar da queixa dos mestres sobre questões de indisciplina e violência, desinteresse e fracasso escolar. Apesar das dificuldades escolares, do caráter subjetivo que permeia as respostas dos pesquisados, observamos que esses têm no professor uma figura importante de mediação e interlocução.

O tópico seguinte comporta as RS de leitura e escrita e de seus condicionantes dos 16 docentes participantes da pesquisa. Por uma questão metodológica, organizamos semanticamente o conteúdo das entrevistas em oito categorias, discutidas a seguir.

4.2 Representações docentes sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita

Com o material colhido nas entrevistas realizadas com os 16 (dezesseis) professores atuantes nos dois nonos anos estudados, elaboramos 8 (oito) categorias para procedermos à análise e discussão dos dados, conforme elencamos.

- a) Representações do desempenho geral dos discentes em língua materna;
- b) Principais dúvidas/dificuldades pontuais dos estudantes em leitura e escrita;
- c) Práticas pedagógicas envolvendo leitura e escrita;
- d) Relação afetiva e efetiva do docente com a língua materna;
- e) Formação continuada na educação básica e sua relação com a prática docente;
- f) Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa;
- g) Percepção da profissão docente;
- h) Representação docente dos estudantes enquanto leitores e autores.

A seguir, apresentamos recortes e discussões dos discursos dos participantes da pesquisa sobre as percepções do trabalho realizado nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular dos nonos anos do ensino fundamental das escolas pesquisadas. Para tanto,

buscamos respaldo em Alves-Mazzotti (2007, p. 581) ao inferir sobre o conceito de RS e a sua importância para corroborar com a elaboração de políticas educacionais.

[...] o conhecimento das representações sociais do professor – como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaboradas a respeito de um objeto social com objetivo de orientar e justificar práticas – assume relevância para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores.

Para esta autora, ainda que as práticas sociais (escolares, em nosso caso) sejam focalizadas, são investigadas por meio dos discursos dos atores sociais, portanto são RS, conforme preconizam os pressupostos da TRS. Nesse pensamento, asseveramos que práticas representadas, muitas vezes, revelam fenômenos da realidade investigada, mas não são, efetivamente, a transcrição fidedigna da realidade representada.

4.2.1 Representações do desempenho geral dos discentes em língua materna

De acordo com a imensa maioria dos docentes entrevistados nesta pesquisa (EC1 e EP1), grande parte de seus alunos dos nonos anos apresenta dificuldades nas atividades de compreensão e interpretação da leitura e na produção escrita. Essas dificuldades, segundo os participantes, interferem diretamente na aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas que compõem essa etapa de ensino.

Do discurso das professoras de Arte das escolas campo de pesquisa, ao relatarem eventos que ocorrem quando da realização de avaliação pelos estudantes, com a utilização do instrumento prova escrita ou em práticas cotidianas de consulta ao livro didático, transcrevemos alguns relatos:

Então eu percebo assim, quando eles copiam da lousa, eles demoram muito para escrever e quando dou uma prova escrita, que é um dos meios de avaliação da escola, acho que uns 30 e 40% não entendem o que está escrito, pelo menos ficam perguntando o tempo inteiro o que é para fazer (ProfArt-EC1, 2017).

Queixa semelhante verificamos no discurso da professora da EP1 investigada:

Olha, em relação à compreensão e à interpretação, eu diria que é um número muito grande. A gente vê isso principalmente quando vai aplicar uma avaliação, a gente fala que a interpretação faz parte da avaliação, mas eles não conseguem interpretar uma questão (ProfArt-EP1, 2017).

A literatura que orienta o trabalho pedagógico de Arte/s em geral, ao versar sobre leitura nessa área de conhecimento, inclui outras formas, além da convencional realizada pela organização e significação de códigos linguísticos. “Se decodificar um texto é entrar em sua trama, na sua textura, no seu tecido, ler um texto pictórico é adentrar em suas formas, linhas e cores, volumes e perpendicularidades na tentativa de desvelar um código [...]” (KEHRWALD, 2011, p. 28). Todavia, a leitura a que nos referimos, em seu sentido literal e interdisciplinar, tão necessária quanto a não verbal, é a que nos inquieta em nossa investigação. Sobre o trabalho realizado envolvendo a produção textual escrita, a entrevistada de língua estrangeira moderna assim revelou:

[...] eu ainda não entrei com produção com esses alunos, a não ser em forma de sentenças, mas a dificuldade de vocabulário, muito a parte de concordância e a parte gramatical, eles têm bastante dificuldades também na parte de vocabulário, falta muita experiência de leitura, de conhecimento lexical para que eles possam escrever. Precisam muito do auxílio do dicionário para que consigam colocar as palavras, e da minha mediação (ProLinIng-EC1, 2017).

O relato da professora de Língua Inglesa, a exemplo do referido pelas docentes de Arte, evidencia que nessas disciplinas curriculares o desempenho acadêmico de produção de sentidos por meio de leitura e escrita encontra-se inadequado. A constatação dos docentes sobre o fracasso em língua materna das turmas investigadas assinala que o grau de consciência da atividade mental desses profissionais é equivalente ao seu nível de orientação social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014). Nesse sentido, as RS de alunos que leem pouco apresentam interpretação limitada e escrita comprometida e sinalizam a representação de um fenômeno escolar socialmente evidenciado (MOSCOVICI, 1978), mas que precisa ser repensado e ressignificado na apropriação de conceitos científicos mediados por instrumentos culturais, como a leitura e escrita (VIGOTSKI, 2000).

Questionados sobre a percentagem estimada de alunos (nonos anos investigados) com dificuldades de interpretação do material lido, as respostas dos pesquisados de ambas as escolas apontam dados insatisfatórios na proficiência de leitura e interpretação, alcançando índices alarmantes na ordem de 80% de limitações.

80%. (80%? – pesquisadora indagou). 80 em média, tem salas um pouquinho menos, mais. Mais essa variação, 80% que têm dificuldades (ProfCiê-EP1, 2017).

Olha... eu... como falei para você, tirando esses oito, eu coloco que 80% (Têm dificuldades? – pesquisadora indagou). Tem (ProHis-EC1, 2017).

Bom, por ser início do ano, produção escrita ainda não tenho, não fizeram nenhuma avaliação específica... mas pelo que eu observo de leituras e discussão em sala, é tipo uns 80%, 75% (ProMat-EC1, 2017).

Com base na realidade expressa pelos entrevistados sobre as dificuldades em que seus alunos se encontram quanto à leitura e interpretação textual, recorremos à Neves *et al* (2011, p.15) ao questionarem: “Reclamamos da má qualidade da leitura e da escrita dos estudantes em geral, mas a quem compete a responsabilidade de reverter essa situação?” Assim como os autores, entendemos que o trabalho com leitura e escrita deve ser responsabilidade de toda a escola, pois trata-se de uma demanda bastante complexa, na qual vários aspectos estão imbricados, e reflexões e ações coletivas podem contribuir na busca de alternativas de superação. Travaglia (2011) aborda a necessidade de uma educação linguística, tida como atribuição não somente do professor de Língua Portuguesa, entendida como necessária para o uso funcional da língua.

No depoimento seguinte está representada a situação crítica da capacidade de leitura e escrita dos estudantes investigados, segundo o professor de Geografia da EP1, comparados aos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, apontando uma defasagem bastante significativa.

Difícil. Nós temos alguns alunos que chegam a estar, no caso do nono ano, estar com um nível, nível de dificuldade de leitura, de compreensão, de interpretação em nível dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e ainda olha lá. (Dá para você precisar, assim mais ou menos, quantos por cento por turma? – pesquisadora indagou). Sim, eu diria que pelo menos uns 50% ali você encontra dificuldades bem claras, bem fáceis de serem identificadas, né? Sejam elas na leitura... alguns se recusam a ler, até mesmo na compreensão e interpretação de texto, produção... Vamos encontrar raras exceções ali que conseguem produzir, a não ser a reprodução daquilo que nós indicamos, né? (ProGeo-EP1, 2017).

Outra constatação importante é a apresentada pela professora de Ciências da EC1 sobre a discrepância que há na formação das turmas entre alunos com bom ou mau desempenho acadêmico. No entanto, a docente afirma que não sabe o motivo de tal realidade.

[...] embora eu tenha conhecido a turma recentemente, eu acho que metade dos alunos, tem dificuldades. [...], mas acho que nossas turmas dos nonos anos são bem heterogêneas, alguns alunos com grande facilidade de interpretar e entender, compreender, e outros que têm dificuldades. Não sei se é dificuldade ou algum bloqueio mesmo. Não sei, talvez seja falta de incentivo à leitura também, né? (ProfCiê-EC1, 2017).

A professora de Educação Física da EP1 indica que essa situação é crônica e vê a necessidade de se atacar o problema de forma sistematizada. Sobre a percepção dos problemas de ordem pedagógica enfrentados pela escola e da necessidade de mudanças, Parisotto e Rinaldi (2006, p. 273) verificaram que “[...] muitos dos participantes da pesquisa têm consciência de suas fragilidades com relação ao ensino de língua materna”, que se expressam e até mesmo contribuem com dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Então, eu percebo muita dificuldade na leitura, muitos têm vergonha de ler, alguns casos até insisto um pouco mais, outros casos, eu converso num segundo momento, mas eu percebo que a dificuldade é extrema. A leitura é difícil, conseqüentemente, a compreensão do texto que se lê, também é bem complicada. Por isso eles têm muitas dificuldades de interpretar o que estão lendo, né? Então, isso é um problema que eu percebo que vem se arrastando, é uma defasagem de ano a ano. Eu precisaria de um trabalho mais sistematizado para que isso possa ser amenizado (ProEduFis-EP1, 2017).

O professor da EC1 dessa mesma disciplina associa o desempenho em leitura e escrita principalmente a sua relação com notas, e em prática, via de regra, nos deparamos frequentemente com essa correlação.

[...] eu nunca individualizei, não individualizo, a gente sempre sabe, após a cobrança, a escrita de prova, ou mesmo do seminário, as pessoas se destacam, primeiramente, muitas vezes, por causa da nota (ProEduFis-EC1, 2017).

As palavras do professor de Educação Física da EC1 são esclarecedoras se comparadas à afirmação de Moscovici (2015, p. 211) ao sintetizar o conceito das RS, o autor resume que “[...] podemos dizer que o que as pessoas pensam determina como elas pensam”. Essa ideia nos remete ao entendimento da representação daquele profissional, pois cada indivíduo ou grupo social, caracterizado por valores ideológicos, às vezes contrários com os de outros indivíduos ou grupos, possui seu próprio modo de entendimento da realidade e a representa a sua maneira, dada a composição da pluralidade e da heterogeneidade humana. Em outras palavras, essas RS dão conta de que ou se ensina para fazer provas ou para promover perspectivas de domínio da língua na formação humana.

Na sequência, os depoimentos dos entrevistados abarcam a questão da produção escrita. Acreditamos, assim como os autores que alicerçam a presente pesquisa, que a escrita é uma das formas mais usuais, na atualidade, de sistematizar e propagar o conhecimento, embora, na escola, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes para tal exercício encontra-se deficitário. Compreender essa questão é primordial, uma vez que a leitura e a

escrita constituem vias que nos permitem transitar no mundo de ontem e de hoje e apreender significados diversos de como o homem se constituiu e se constitui socialmente.

Olha, em se tratando no geral, os nonos anos, os alunos têm muitas dificuldades para escrever, eles até conseguem colocar algum ponto de vista oralmente, mas penso que mais de 50% tem dificuldade de colocar suas ideias através da escrita (ProLinIng-EP1, 2017).

A professora de Ciências da EC1 relaciona a dificuldade de escrita de seus alunos à de leitura e de interpretação de textos. Fato semelhante encontramos nos dados de desempenho dos estudantes na Prova Brasil (2015) das escolas campo de nossa pesquisa, os quais mostram que grande parte dos alunos não tem se apropriado satisfatoriamente dessas habilidades. Ou seja, os estudantes apresentam limitações na proficiência em leitura e na representação a seguir situação semelhante acontece com a escrita:

[...] na produção escrita é o mesmo número, mais ou menos que tem dificuldades. Se eles têm dificuldades para interpretar, também têm para escrever. Eu falo assim, como eu uso textos mais informativos eu não sei como seria em textos mais cotidianos (ProGeo-EC1, 2017).

Os professores de Língua Portuguesa da EC1 e de História da EP1 relatam que as dificuldades de escrita de seus alunos são superiores às de leitura:

[...] na produção escrita a dificuldade é bem maior, essas dificuldades de acentuação e pontuação, cerca de 70% (ProLinPor-EC1, 2017).

[...] sendo mais pragmático, na escrita, as concordâncias verbais, os tempos verbais, de concordância e coerência de frases. Realmente muito crítico isso, até o uso do plural, é bastante crítico, bastante grave. (É o que você mais constata? – pesquisadora indagou). Sim. Principalmente quando trabalha redação, consegue perceber se trabalha uma coerência de ideias, aí você vê que a parte gramatical realmente prejudica bastante a compreensão do texto (ProHis-EP1, 2017).

As representações expressas, conforme o que explica Moscovici (2012), se apresentam como uma forma de reconstrução mental da realidade social, oriunda das interações entre os sujeitos, ou seja, as nossas leituras da realidade são frutos de outras leituras. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 126) comungam desse pensamento ao declararem que a “[...] estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social”. A explicação destes autores permite inferir que as RS do interlocutor estão diretamente relacionadas ao

discurso do locutor, fato que nos leva a contagiar mutuamente em nossas RS, expressas em nossos discursos com marcas dos discursos de outrem.

4.2.2 Principais dúvidas/dificuldades pontuais dos estudantes em leitura e escrita

A análise a que chegamos, com o apoio da literatura consultada sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna e do discurso dos entrevistados, é que os estudantes não possuem base cultural e de conhecimento da funcionalidade da língua padrão que lhes permitam escrever com coesão e coerência textual, isto é, com propriedade, no sentido que a escrita cumpra sua função social. Entretanto, é necessário compreender que a escrita faz parte de um processo de conhecimento e que não existem fórmulas milagrosas para sua apreensão: é necessária muita leitura, escrita, reescrita, reflexões e o envolvimento coletivo da escola para que ela seja apreendida como produção de sentidos e de usos socioculturais pelos aprendentes.

Na sequência, reproduzimos quatro depoimentos dos entrevistados, nos quais estão representadas em seus discursos as sérias dificuldades ortográficas e gramaticais dos estudantes, e até mesmo, as dificuldades de “cópia”, uma atividade mecânica, porém com trocas de letras.

Ah! Tem muita troca, assim, de letras, né? A cópia deles, eu percebo que está ali, está bem visível, mas ainda assim, eles trocam as letras durante a cópia. A produção de textos, eu não peço. Mas eu percebo que a própria cópia deles, no material que está sendo exposto ali, eles copiam errado (ProEduFis-EP1, 2017).

Letra minúscula em nome próprio, que é sério, concordância e falta de vocabulário. Esses alunos que apresentam dificuldades de interpretação e compreensão têm uma falta de vocabulário para registrar. Eu acho que eles não têm palavras, até se você perceber na conversa deles, muitas vezes é um vocabulário bem no senso comum, [...] não têm vocabulário para colocar (ProGeo-EC1, 2017).

Muitos erros ortográficos, trocas de letras, muitos não terminam as palavras, escrevem pela metade as palavras, e eles têm dificuldades de coesão e de coerência, de empregar o verbo corretamente, identificar um sujeito na oração, um pronome eles não sabem; às vezes não fazem relação com facilidade, você tem que ficar apontando (ProLinIng-EP1, 2017).

A ortografia é... apresenta erros também, não são erros assim, tem um ou outro aluno que eu percebo até uma dificuldade assim, que deveria ter atendido esse aluno anteriormente, mas nem sei como trabalha, pois está no nono ano com essas dificuldades, aí eu tenho conversado com o aluno, pedido para a pedagoga chamar a mãe, para a mãe apoiar também, mas eu

sempre estou falando, é a leitura que vai te ajudar agora, porque a ortografia é gritante (ProLinPor-EP1, 2017).

A prática de escrita exige conhecimentos interdisciplinares das várias áreas de conhecimento, a que Vigotski e Moscovici chamam de conhecimento de mundo. Além disso, a proficiência em escrita exige que o aprendiz desenvolva os conhecimentos linguísticos e os aspectos de produção textual (KOCH; ELIAS, 2012, 2017), os meios pelos quais o conhecimento cultural é difundido e perpetuado.

Sobre a produção de texto, os excertos mostram que as RS dos docentes revelam a grande dificuldade dos estudantes ao se expressarem por meio do texto escrito.

Eles não conseguem criar uma frase coerente, às vezes percebo que não tem muita lógica no que eles falam, no que eles escrevem, no caso (ProfArt-EC1, 2017).

Alguns erros graves, eu acho que, ah, uns 20% que não conseguem colocar uma ideia no papel, não conseguem formar uma frase (ProfArt-EP1, 2017).

(Silêncio) Como eu não trabalho textos fechados... (Fica difícil? – pesquisadora indagou). Fica difícil avaliar isso aí (ProEduFis-EC1, 2017).

É, geralmente do foco narrativo, né? Eles começam escrevendo na terceira pessoa e dali a pouco já está na primeira pessoa, lá no texto deles, né, sem falar da concordância, né, que é uma coisa assim [...]. Então, a mudança do tempo verbal da terceira para primeira pessoa. Porque o foco narrativo, né quando eles vão escrever tem que definir, né, ou eles são personagem narrador, participativo, participante da história ou o narrador observador, então seria em terceira pessoa, e eles misturam isso, quase sempre, e a concordância verbal é ... (ProLinPor-EP1, 2017).

As dificuldades de leitura e de escrita que os alunos dos nonos anos (e de grande parcela dos estudantes brasileiros) apresentam é um fenômeno amplo e bastante complexo de ser estudado e compreendido em sua totalidade. Essa tarefa exige um estudo minucioso da dialética da escola e da sociedade, que deve ser entendida, prioritariamente, no cotidiano da escola e da sala de aula, na relação professor e aluno, e sobretudo, nas necessidades que envolvem a ação formativa dos envolvidos na lógica da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

E na busca de se transformar o não familiar em familiar, os professores (e os demais participantes desta pesquisa) nos dão pistas do que compõe o seu universo simbólico e sobre como pensam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, correspondendo essas representações, por um lado “[...] à substância simbólica que entra na elaboração, e, por outro lado, à prática que produz tal substância [...]” (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

Em verdade, as RS dos professores participantes desta pesquisa se referem, basicamente, aos resultados inadequados da escrita de seus alunos. Não tivemos relatos de como o processo de ensino, e principalmente o de aprendizagem, é mediado; aliás, alguns professores afirmaram a necessidade desse trabalho, mas que dificilmente ocorre em aulas que não sejam de Língua Portuguesa.

4.2.3 Práticas pedagógicas envolvendo leitura e escrita

Na década de 1980, Geraldi (2004, 2013) manifestava preocupação com o ensino de Língua Portuguesa ao orientar que tal prática deveria ser centrada em leitura, produção e análise de textos linguísticos na tentativa de orientar o desenvolvimento da modalidade língua padrão, tomada como veículo de superação social, com implicações históricas, políticas e pedagógicas que careciam/carecem de reflexões e de tomada de decisões quanto ao seu ensino e a sua aprendizagem. De fato, entendemos com Geraldi que a leitura e a escrita funcionam como o lugar em que o sujeito experimenta o espaço para (re) construir suas representações no e sobre o mundo. Contudo, chamam-nos à atenção as palavras de Libâneo (2014, p. 22) ao alertar que a “[...] ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferentes classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”. Apesar de este autor ter se referido à influência da pedagogia liberal e em suas tendências ora tradicional e ora renovada, ela ainda tem forte presença no ideário pedagógico da educação escolar brasileira.

Os trechos dos discursos dos entrevistados que compõem esse tópico de discussão acerca do trabalho docente em leitura e escrita nos mostram como os professores significam o seu trabalho, como representam o ensinar e o aprender a Língua Portuguesa, ou seja, como ancoram e objetivam sua prática pedagógica.

Bom, leitura nem sempre a gente pede, dada a essas dificuldades que a gente encontra para o aluno fazer uma leitura participativa, que seria o que eu mais gosto de fazer. Cada um tendo uma parte de um texto, ou se for o caso assim... (No livro didático? – indagou a pesquisadora). No livro didático. Mas ou então, uma reportagem ou alguma coisa assim. **Mas como não temos essa participação dos alunos, não verificamos muito... Não é algo cobrado, feito no cotidiano desses alunos. Eu diria que deveria ser feito mais. Até mesmo que essa prática deveria ser feita em todas as disciplinas, mas a gente acaba não realizando.** De escrita, muitas vezes se ele não copia do quadro, né, como a gente acaba fazendo muito mais insistência do que isto deveria ser feito, passando ali no quadro todas essas atividades, o texto já pré, pré-resumido para eles, para facilitar o entendimento e tudo mais, ele faz essas, essa reprodução em seu caderno ou

responder algumas perguntas, algumas atividades, nesse sentido (ProGeo-EP1, 2017 – em negrito para salientar a representação do entrevistado).

Saber ler, conforme Menegassi (1995) e Soares (2004, 2005, 2017), e se pronunciar adequadamente por meio da leitura não é condição suficiente para transformar a vida de quem lê. É necessário ir muito além, é preciso apostar na leitura como instrumento de formação da identidade do sujeito-leitor ao compreender, por meio de leituras diversas, as contradições inevitáveis circunscritas socialmente, que nos levem à tomada de posicionamento político; a partir daí, espera-se que haja transformação individual e coletiva. Contudo, nas palavras do professor de Geografia da EP1, materializa-se a forma precária com que a leitura e a escrita vêm sendo concebidas na escola. Com base na TRS, Jodelet (2001) tem as RS como um fenômeno, e em nossa análise, diz respeito a um fenômeno pedagógico como processo e produto, por se tratar de uma apropriação da realidade social (ensino e aprendizagem) e da elaboração mental dessa mesma realidade.

Na sequência, temos o depoimento da professora de Língua Portuguesa da EP1, que reforça o posicionamento anterior ao descrever a forma que trabalha a leitura e a escrita em sua disciplina.

Olha, geralmente leitura de textos para trabalhar gramática, para trabalhar produção e também, uma vez por semana leitura, digamos assim, recreativa, mas na verdade, é aquela leitura para estimular, ver se desperta o prazer pela leitura, né? Não faço uma cobrança, de dar um romance e fazer cobrança daquilo, é aquela coisa do despertar mesmo, que a gente sabe que é através da leitura que vai aprender a interpretar, a escrever, né, a produzir. Então, uma vez semanal é essa leitura, assim. (E a escrita? – pesquisadora indagou). A escrita sempre part..., depois de um estudo de um texto, sempre vem aí uma produção, enfocando o gênero que a gente está trabalhando com eles (ProLinPor-EP1, 2017).

Nessa declaração, a docente sintetiza a sua maneira de trabalhar a leitura, tida como “recreativa”. Conforme a literatura relativa ao assunto, a leitura, entendida como processo de interlocução, encerra vários objetivos e tipos. Geraldi (2004) elenca quatro tipos de leitura: busca de informações, estudo de textos, leitura como pretexto para produção de outro texto e leitura para fruição do texto. Esse último tipo é condizente com o objetivo da professora de Língua Portuguesa da EP1. Observamos também que a citada professora, ao esclarecer sua forma de trabalho com a escrita, evidencia que essa atividade ocorre sempre depois de um estudo de texto; portanto, leitura como pretexto para produção de texto.

Interrogados se realizavam um trabalho sistemático para sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, alguns professores afirmaram não o realizar, outros responderam

afirmativamente, mas não a contento, e poucos assinalaram o realizar com mais sistematicidade. Conforme Bakhtin/Volochínov (2014), a prática discursiva é de natureza social e se entrelaça às reais condições de produção. E as condições de produção da escrita estão, de certa forma, na dependência das RS que os professores, pedagogas e diretoras entrevistados possuem dessa prática escolar. Isto é, esses profissionais ancoram suas representações em um ensino fragmentado e inconstante, não vislumbrando alternativas realizáveis de superação dessa realidade educacional, apesar de a escola ser considerada um espaço reificado de aprendizagem da língua materna. Para esclarecer essa complexidade, recorreremos ao estatuto das RS que encerra três dimensões direcionadas ao nosso objeto de estudo: epistêmica, relacionada ao ato de se conhecer e fazer uso de habilidades cognitivas e linguísticas voltadas para a apropriação das diversas formas de saber; individual, centrada na constituição da subjetividade humana e em suas formas de expressão e interação; e social, ligada às trocas consensuais e reificadas vinculadas ao domínio da língua (JOVCHOLEVITCH, 2011). Com base nessa assertiva, reunimos, a seguir, as representações de entrevistados sobre **se** e **como** ensinam leitura e escrita em suas aulas.

Os depoimentos dos docentes de ambas as escolas revelam que esses profissionais declaram que não realizam trabalho pedagógico para exercitar a leitura e a escrita em suas aulas.

Não. Eu não faço, não. Como minha área é mais voltada na área prática, do que na propriamente na escrita e leitura, eu só falo com eles, explico, tal, mas não cobro não, não desenvolvo atividades (ProfArt-EC1, 2017).

Não. Eu não faço isso porque não dá tempo, não tem como, o número de aula, e é muito corrido. E olha que eu corro, hein, e não dou conta não (ProHis-EC1, 2017).

Eu não faço esse trabalho sistematizado, não. Como eu falei, a minha disciplina é Educação Física, então eu vou trabalhar os meus conteúdos estruturantes, até porque o número de aulas que a gente tem durante a semana é pouco. Então eu acabo priorizando mais os conteúdos da minha disciplina, e esse trabalho de leitura e escrita eu não faço sistematizado (ProEduFis-EP1, 2017).

Sinceramente, sinceramente, a gente acaba passando por cima, né? Infelizmente nós não temos essa prática de... Quando surge alguma dúvida, você vai lá, explica novamente. Está ali fazendo o papel de... Mas não que a gente acabe retomando o processo, né? A gente acaba sempre pensando que o professor de português está ali sempre para fazer esse tipo de atividade, né? Não é o correto, mas acabamos sempre fazendo isso (ProGeo-EP1, 2017).

A preocupação com o conteúdo específico das várias disciplinas escolares se sobrepõe a uma prática que torne compreensível o material em estudo, por exemplo: como o aluno vai compreender o conteúdo de Geografia se não compreende o que lê? Em menor número, há professores que se preocupam com as dificuldades apresentadas por seus alunos quando se tratam de leitura e escrita, por conta disso, apontam os “erros” e questionam sobre os mesmos. Ainda assim, não direcionam atividades de refacção de escrita.

Eu sou uma pessoa que sou muito rígida em relação aos erros, com a Língua Portuguesa. Então, qualquer aluno, qualquer atividade que eles estiverem fazendo, se tiver erros eu corrijo. Primeiro eu pergunto assim: leia aqui o que você escreveu, leia, veja se está certo o que você fez aqui. Eu sempre corrijo, nas avaliações também, sempre corrijo, não que eu vá descontar nota, mas eu corrijo em relação a isso (ProfArt-EP1, 2017).

Olha, não como deveria, mas eu faço o possível, eu acho palavras erradas, textos sem nexos, eu acho que nós temos que corrigir mesmo, mas nem sempre é possível. (E essa correção, você a faz no quadro? – pesquisadora indagou). Eu falo para eles, mando arrumar, se o aluno escreveu alguma coisa errada, palavras erradas, mesmo em prova tem que corrigir. Português não se aprende só na aula de português (ProfCiê-EC1, 2017).

Sim. Retomando, tentando trazer novas palavras para eles, buscando outra forma de enxergar aquele conteúdo que está sendo trabalhado, sugerindo leituras, sugerindo filmes, até para entender determinado assunto, dentro da área, ou algumas coisas, até por exemplo, não necessariamente da área, mas que encaixa lá, o que der para encaixar. Se eles fizessem tudo o que eu pedia... (ProGeo-EC1, 2017).

De maneira planejada, percebemos na fala da professora de Língua Inglesa que o trabalho direcionado de estudo dessa língua fica sob sua responsabilidade.

Sim, eu estou o tempo todo auxiliando o aluno diretamente, mediando diretamente com ele ali na carteira. Então eu faço uma explicação geral, depois uma explicação no grupo, depois o atendimento individual. Então, nessas primeiras atividades, nessa primeira leitura, vendo o nível de dificuldades, eu organizo mais duas ou três atividades que complementem essa, nas quais eles vão ter que usar as mesmas estratégias ou os mesmos problemas que eu observei para poder desenvolver. Então, como exemplo, eu dei o texto, eu deveria estar fazendo em termos da leitura e da escrita, o entendimento de um texto, de algo de um período de tempo já passado, uma compreensão de vários gêneros textuais, num tempo passado, e eu notei que eles tinham dificuldades, até pelo vocabulário, de domínio dos verbos e dos advérbios que dão essa marca temporal. Então, eu tive que dar outras atividades, retornar para que eles pudessem se apropriar disso (ProLinIng-EC1, 2017).

Travaglia (2011) adverte que o conhecimento linguístico produzido nas universidades deve chegar a todos os professores; assim sendo, como usuários competentes da língua, ajudarão seus alunos a se tornarem mais fluentes nela. Enquanto a escrita registra discursos, a leitura os interpreta em um processo de interlocução entre o autor e o leitor, mesmo que em situações de tempo e espaço diferentes. Outro aspecto a considerarmos nessa análise é que a leitura se manifesta como um ato individual de uma prática social, situada histórica e culturalmente (MARCUSCHI, 1998).

No tocante ao trabalho pedagógico para estimular e desenvolver habilidades de leitura e interpretação e sanar as dúvidas dos educandos, do mesmo modo que constatamos na questão anterior, a prática de leitura em aula é bem escassa. Nenhum dos respondentes informou sobre estratégias de leitura que realizam em aula, além das de uso tradicional do livro didático e de correções do discurso oral dos alunos.

Ah, eu uso o livro! Como eu uso o livro então eu procuro sempre pedir para eles lerem um parágrafo, aí eu explico, aí eu peço para um outro ler outro parágrafo, para eles irem mesmo praticando essa leitura (ProHis-EC1, 2017).

Em sala, lá na informática, nos computadores, na biblioteca, trazendo coisas interessantes para eles fazerem, caça-palavras, cruzadinhas... (ProLinPor-EP1, 2017).

[...] seriam os enunciados dos capítulos e quando chega época do conteúdo da estatística, daí seria, né? Mais assim, os panfletos, os noticiários, a parte de gráfico, interpretação de gráficos, que é mais lá à frente, no final do trimestre (ProMat-EC1, 2017).

Sempre. Quando eu vejo, sempre eu estou respondendo. Pra mim fazer, professora? Para o que? Para? Para mim, não. Eu falo a frase correta para eles entenderem. Mas, às vezes, eles entendem, às vezes não. Mas eu estou sempre trabalhando ali, mesmo sendo matemática. Sempre que aparece a dificuldade (ProMat-EP1, 2017).

No que se refere à solicitação de produção textual como atividade para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, a maioria dos entrevistados afirmou ser prática pouco realizada, conforme as justificativas seguintes. Há professores que não trabalham com gêneros textuais, nem mesmo do conteúdo veiculado em suas disciplinas.

Ai, eu não cobro essa atividade com eles não (ProfArt-EC1, 2017).

Não solicito. Só apresentam seminários uma a duas vezes ao ano (ProEduFis-EC1, 2017).

Eu confesso que não peço (ProEduFis-EP1, 2017).

Eu acho assim, ele prestou atenção, expliquei, se ele prestou atenção, e se ele registrar, ele tem outra forma de incorporar isso, se ele não registrar, fica solto (ProGeo-EC1, 2017).

Outros professores se esforçam para, ao menos uma vez no trimestre, trabalharem produção textual com seus alunos. Entretanto, esbarram em justificativas como falta de tempo, por não ser professor de Língua Portuguesa, por usarem a escrita apenas na refacção de provas e outras.

Não muito frequente assim, mas avalio, peço produção de texto, mas não muito frequente, porque... (Quantas vezes no trimestre? Uma, duas...? – pesquisadora indagou) Uma vez. Uma vez. Porque eu peço outras coisas, a cruzadinha, com as questões (ProfCiê-EP1, 2017).

Olha, professora, eu gostaria que fosse com mais, mas acho que cada fim de unidade, então agora eu terminei a parte das células e tecidos, então eu trabalhei o texto do câncer, quando eu terminar sistema digestório eu quero trabalhar um texto sobre alimentação correta, sobre bulimia, aneurisma, né? (nono ano?) Trabalhar paralelamente, trabalhar junto a questão que eu falei, eu acho que no final é mais fácil (ProfCiê-EC1, 2017).

Como não sou professor de português, a minha preocupação não é tanto o formato do texto, mais o conteúdo, como que ele me apresenta o conteúdo trabalhado. Então, nesse sentido, eu cobro mais o conteúdo do que a forma do texto, pontuação, é cobrada, mas ela não está no primeiro plano (ProGeo-EC1, 2017).

Essa frequência é sempre na refacção de provas. (Uma vez por trimestre? – pesquisadora indagou). Não, no caso duas. Ou se necessário algum trabalho que é desenvolvido também, se foram, tipo assim: observo foi bem alguém do esperado, mas como? Que é isso? Entende, é difícil ir de um em um falando, então eu peço para escrever. Então eles escrevem, eu leio e vejo o que posso fazer, nas refacções de conteúdo (ProMat-EC1, 2017).

Muitas vezes eu peço aos alunos que façam, eu havia, até me esquecido disso – você lembrou aqui – além da redação, muitas vezes eu trabalho com uns capítulos, simplesmente com a parte expositiva minha ou uma leitura, mas ao mesmo tempo eu preciso de uma parte escrita deles, como forma documental. Então, eu peço que eles façam fichamento, o famoso e tradicional, feito por eles, resumo, mas não é, eu explico qual a diferença. Eu não quero a mesma palavra ali, eu quero a sua palavra escrita, dando significado àquele parágrafo, né? (De cada parágrafo? – pesquisadora indagou). De cada parágrafo eu quero um tópico, só que eu não quero que copie um pedaço e pula o outro. (De compreensão? – pesquisadora indagou). Sim. E esse realmente é um trabalho difícil porque vem e volta até conseguir, mas temos, diga-se de passagem, alunos com resultados excepcionais nesse quesito (Que bom! – expressão da pesquisadora) (ProHis-EP1, 2017).

Mais uma vez, constatamos que o trabalho de estudo da língua fica sob a responsabilidade da professora de Língua Portuguesa.

E escrita, nós utilizamos gêneros textuais, para trabalharmos a escrita, escrita individual (ProLinPor-EC1, 2017).

Consideramos relevante pontuar que o processo de ensino abarca várias dimensões, o que, por si só, não responde às expectativas, demandas e necessidades dos estudantes e da escola. É preciso, nesse entendimento, levar em conta todo o contexto e as contradições que envolvem o ensinar e o aprender, como os fundados nos aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais, nas políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, nos pressupostos filosóficos e ideológicos que alicerçam o projeto pedagógico da escola, dentre outros. Nesse sentido, nas tramas da escola, podemos vislumbrar que, dependendo do valor que se dá a um ou a outro aspecto, podem se tornar centrais ou periféricos, lembrando que os primeiros, por terem foco coletivo, são mais estáveis e de difícil transformação, enquanto os segundos, por comporem as representações individuais do grupo, podem ser modificados, dependendo de ações mais individualizadas, fato que interfere, mais timidamente, em mudanças mais abrangentes (ABRIC, 2001, 2003). No entanto, a ausência ou a supervalorização de um aspecto sobre os demais pode prejudicar o movimento dialético exigido pelo conhecimento e desenvolvimento humano. Uma preocupação é a produção de texto como atividade “obrigatória” para se obter nota. Se a escrita armazena e materializa formas diversas de conhecimentos, ao não lê-la e não interpretá-la perde-se uma de suas funções primordiais. Afirmamos que, no caso do texto do aluno, se ele não é lido e dialogado com seus colegas e professores, esvazia-se em si mesmo.

Conforme o exposto, a escrita significativa não deve ser concebida como uma forma de registro mecânico e distante de quem a produz apenas para cumprir formalidades escolares. Assim como a linguagem oral que permite a comunicação, a expressão de ideias e pensamentos e a interação social, a escrita, embora com regras rígidas de funcionamento, precisa cumprir, democraticamente, as concepções apresentadas (GERALDI, 2004).

No tópico a seguir, tratamos da escrita dos professores entrevistados, sobretudo se gostam de escrever, com que frequência escrevem, suas principais dúvidas e como as administram.

4.2.4 Relação afetiva e efetiva do docente com a língua materna

Procuramos investigar a relação dos pesquisados com a escrita durante sua formação e a avaliação que fazem da própria escrita, as dificuldades e suas representações enquanto mobilizadora de conhecimento. De maneira geral, os professores manifestaram que apresentam gosto pela leitura. Em relação à escrita, suas representações variam, pois um número menor declarou gostar de escrever. Percebemos que, conforme as RS dos estudantes, houve representações de alguns de seus professores que são análogas as suas.

Ler eu gosto, bastante, agora escrever eu não tenho muita paciência não, talvez pela minha dificuldade de achar as palavras, eu falo muito rápido e às vezes eu não consigo, quando repete, vamos escrever, aí a coisa já perdeu, então, mas a minha leitura de mundo, de coisas, ela é muito boa nos tempos de hoje, né... porque eu leio bastante (ProfArt-EC1, 2017).

Gosto de ler, ler eu gosto bastante. Escrever eu acho que escrevo pouco (Por que será que você prefere ler a escrever? Já pensou nisso? – pesquisadora indagou). Eu acho que é aquilo que eu falo que faltou lá essa questão de organizar, faltou lá atrás na formação (ProGeo-EC1, 2017).

No que tange ao gosto pela escrita, tivemos depoimentos de aversão por essa atividade, fato que coincidiu quando representaram a escrita dos estudantes da pesquisa. Ou seja, as RS desses docentes reverberam na fala dos estudantes.

Eu não gosto. (Nunca gostou? – pesquisadora indagou). Não (ProMat-EP1, 2017).

Excelente, não. Mas eu acho que sou, assim, mediana (ProMat-EC1, 2017).

[...] eu gosto mais de falar e de ouvir do que de escrever. (E de ler? – pesquisadora indagou). Quando necessário (ProMat-EC1, 2017).

As representações revelam que, muitas vezes, a graduação não foi suficiente para formar o professor fluente em leitura, escrita e oralidade. Entretanto, “[...] o professor de qualquer área pode começar por refletir sobre a qualidade dialógica do próprio texto; isto quer dizer que ensinar a escrever para produzir conhecimento envolve aprender a escrever para produzir conhecimento” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 158).

O excerto retrata as dificuldades da professora de Educação Física (EP1) sobre a leitura, releitura e interpretação.

As dificuldades que eu tenho, também, seriam assim, de interpretar, de uma forma mais rápida. Aquilo que eu estou lendo, eu tenho que ler várias vezes para eu poder, realmente, entender, mas é algo que eu trago desde a minha vida escolar (ProEduFis-EP1, 2017).

Jovchelovitch (2007) expõe que a TRS se articula com a vida coletiva da sociedade e com os processos simbólicos, nos quais os sujeitos sociais buscam significar, entender e se situar no mundo. Com essa ideia, a autora explica que as RS constituem espaços públicos, por meio dos quais o ser humano forma sua identidade social, cria símbolos e convive, nas interações sociais, com a diversidade que a vida social lhe reserva. No caso da professora de Educação Física da EP1, no processo de trocas culturais e de simbolizações dos signos linguísticos e na sua organização ao carregar significados, nos diferentes textos e nos vários gêneros textuais com os quais se relaciona para subsidiar sua prática de docência, releva suas dificuldades.

A seguir, a professora referida explica como realiza suas leituras, especialmente para preparar suas aulas.

Então, eu, assim, me policio. Com relação à leitura que eu sei que, como professora, eu deveria ler mais. Então, a gente acaba se acomodando. A gente cobra dos alunos, mas a gente... Eu, particularmente, não tenho o hábito de falar: esse ano vou ler cinco livros, eu não tenho esse hábito. Eu, assim, faço algumas leituras na tela do computador, quando tenho que pesquisar algo para trabalhar com os alunos dentro da nossa disciplina, eu faço as pesquisas pela internet e faço essas leituras na tela do computador (ProEduFis-EP1, 2017).

Logo no início do excerto, a professora se justifica quanto às práticas de leitura que deveria adotar enquanto profissional que lida com o ensino formal. Explica a forma “aligeirada” com que realiza suas leituras. Para o entendimento do significado profissional e social que a leitura representa para a docente, encontramos parâmetros que ela se utiliza para enfrentar objetivamente suas necessidades docentes, daí decorre a construção de sua identidade e de sua subjetividade presentes na objetivação do seu eu e da realidade escolar, portanto social, com a qual representa ao se relacionar com outros sujeitos escolares (JOVCHELOVITCH, 1998).

O discurso dos professores acerca de não gostar ou sentir dificuldades ao escrever e ler apenas para cumprir as necessidades de sua área de ensino mostra como a leitura e a escrita foram objetivadas de modo obrigatório em sua formação acadêmica e, até mesmo, na capacitação em serviço, evidenciando que essas atividades linguísticas devem ser tarefa exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa. Essas representações revelam que esse comportamento foi construído cultural e socialmente, tendo a aprendizagem dessas

habilidades reservada ao espaço escolar, servindo ao cumprimento de protocolos de avaliação somativa.

Até meados dos anos de 1970, a didática de ensino da Língua Portuguesa era centrada na gramática normativa e no código linguístico, sendo as atividades de leitura e escrita geralmente mecânicas e descontextualizadas. A partir da década de 1980, Geraldi (2004, 2013), com base no pensamento bakhtiniano, traz ao debate de formação do professor uma nova concepção de linguagem que atribuiu o texto como norteador do trabalho pedagógico no tripé “leitura de textos”, “produção de textos” e “análise linguística”. Expressões como interação e gêneros discursivos passam a orientar e compor a formação do professor de Língua Portuguesa. Entretanto, os professores das demais disciplinas, assim como afirmamos no tópico 4.2.5 desta seção, não foram/são capacitados para um trabalho dessa natureza.

Também tivemos duas professoras, com formação em Letras, que afirmaram gostar de ler e escrever. Uma delas demonstrou grande apreço pela leitura e escrita.

Eu amo ler e escrever, eu costumo ler dois livros por semana. Leio bastante, já perdi a conta do número de livros. Adoro ler história, é... eu sou bem eclética. Gosto de ler teorias educacionais, gosto de ler romances, gosto de ler ficção, gosto de ler é... investigação policial, gosto de ler os livros que me dão estratégias e ampliam a minha área e também outros que ampliam conhecimento de mundo, que eu preciso pra trabalhar na área de língua portuguesa [...] (ProLinIng-EC1, 2017).

Bom, eu não tenho dificuldades na leitura, porque eu gosto da leitura [...] Eu acho que o professor é um eterno leitor, e ele tem a obrigação como um formador de opinião de um ser político, educador, de ler. [...] eu gosto tanto de escrever que eu tenho arquivos com meus pensamentos, rascunhos, releituras que eu faço de uns escritores que eu gosto. Eu nunca tive pretensão de publicar, mas eu gosto muito de escrever e eu gosto muito da filosofia (ProLinIng-EP1, 2017).

Sobre as dúvidas de escrita representadas pelos docentes, as mais recorrentes foram: dificuldades ortográficas, de emprego dos sinais de pontuação e acentuação gráfica e de estrutura textual. Uma entrevistada declarou que apresenta dificuldades de interpretação, e duas relataram ter dificuldades de organização de ideias ao produzirem um texto. Diante das dúvidas, as estratégias utilizadas pelos docentes são: pedir ajuda a um colega de profissão, geralmente a um professor de Língua Portuguesa, pesquisa em site (citaram o *Google*) e até mesmo em dicionário impresso, e dois professores afirmaram ter feito curso (tipo pré-vestibular, de redação) para melhorar a escrita.

Quanto às dificuldades ortográficas, uma queixa relevante foi o fato da aprovação do novo acordo ortográfico em 2009, e os professores não terem participado de formação

continuada a esse respeito, fato que tem aumentado suas dúvidas em relação à grafia de palavras, em especial no uso de prefixos e na regra de acentuação, aspecto que pode ter eco na aprendizagem dos alunos.

Quando tenho dúvidas, até mesmo na, na escrita, né, dois “ss” ou “z”, porque a gente tem, eu vou no Google ou no dicionário. Eu sempre procuro ajuda (ProMat-EP1, 2017).

Eu falei, pontuação (entrevistada rindo) e a nova ortografia. O que faço para saná-las, vou pesquisar na internet, no dicionário, pergunto para os colegas (ProGeo-EC1, 2017).

Em minha formação eu sempre fui boa em português, não tive problemas em português, depois eu tive uma certa... a minha dificuldade em português eu vou ser franca, é pontuação, (risos da entrevistada), não é concordância, é pontuação, às vezes eu fico pensando, aqui vai vírgula ou não vai? E dentro da nova ortografia, eu sinto falta da gente não ter tido curso para o professor, você tem que buscar com os colegas, né... como se escreve, qual a regra agora, você que vai buscar, então, não teve nenhuma formação na escola em relação a isso. Eu não tive (ProGeo-EC1, 2017).

A necessidade de se apropriar das atuais regras ortográficas do português encontra ressonância no que Abric (2000, p. 28) conceitua como RS. Segundo o autor, “[...] a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa”. O significado atribuído às docentes se refere, basicamente, a aprender para ensinar, para fazer uso na escrita escolar, portanto formal. Os depoimentos anteriores apontam que apesar de fazer uso da língua materna ao ensinar seus alunos, com exceção aos de Língua Portuguesa, os demais professores não são capacitados a contento para essa finalidade, mas precisam trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos em suas aulas. Como exemplo dessa lacuna, podemos depreender do discurso da professora de Geografia da EC1 quando sinaliza a complexidade que é escrever ortograficamente e de usar adequadamente os sinais de pontuação para dar inteligibilidade ao texto. Em seu discurso, a ProGeo-EC1 se ancora nessa realidade ao pontuar a necessidade de adicionar em seu repertório linguístico o que ainda não domina da língua para um processo de objetivação (MOSCOVICI, 1978, 2015), uma vez que as RS evocam os sujeitos sociais e as atividades que desempenham cotidianamente (JODELET, 1989). Assim sendo, a escola busca processar o conhecimento reificado para dissolvê-lo no consensual (TAVEIRA, 2013), e só encontra objetividade quando professores e alunos conseguem se pronunciar por meio da escrita ou a interpretar eficientemente um material lido, por exemplo.

Meireles (2013) investigou as representações de estudantes de Letras e observou que

suas identidades formativas se constituem em meio ao silenciamento da formação para a docência em detrimento da formação do pesquisador, aspecto que também constatamos nos depoimentos dos professores entrevistados ao relatarem sobre suas dificuldades em produção escrita.

Tivemos relatos de professores com dificuldades de produção da escrita, sejam de natureza ortográfica, gramatical ou estrutural, observados também nas representações dos estudantes desta pesquisa (Figura 18, p. 154, desta seção), os quais representaram que suas maiores dúvidas em relação à escrita são de ordem ortográficas e gramaticais, e no que diz respeito à produção de texto, representaram em menor número, dado representado também por alguns de seus professores.

A minha ortografia, eu tive problema assim de... problema de aprendizado, então eu não tenho ortografia assim 100% não, de vez em quando eu paro e penso como é que eu devo escrever, mas eu acredito que é razoável, não é uma excelente. Pontuação eu sei colocar direito. Eu sei construir frases, eu sei elaborar, às vezes eu tenho dificuldades para encontrar o vocabulário específico, para ficar assim um texto mais didático, digamos assim, né? (ProfArt-EC1, 2017).

Então, eu tenho as minhas dificuldades sim, né? Principalmente no uso de porquê (risos da entrevistada), às vezes até uma crase, numa vírgula, né? Que eu acho que é isso aí que me faltou bastante. Minha experiência foi com curso de redação. Como eu fui fazer o concurso no ano passado, retrasado, não me lembro bem, e redação é uma coisa fundamental, porque eu queria usar as palavras na hora certa, ter coesão no texto, então eu achei que foi muito produtivo (Mais alguma coisa? – pesquisadora indagou). Não (ProHis-EC1, 2017).

Minhas dúvidas? (Você tem alguma dúvida em leitura e escrita? – pesquisadora indagou). Ah! Acho que tenho sim, escrever mesmo, acho que na forma de redação mesmo, concatenação de ideias, alguma coisa... (Você tem mais dúvidas na escrita das palavras, na pontuação, na acentuação? – pesquisadora indagou). Gramática acho que não é tanto, acho que na estrutura textual, não sei se é bem essas palavras. O que eu faço? Gosto de ler, tenho lido, tenho observado, mas acho que não está sendo suficiente. (Mais alguma coisa? – pesquisadora indagou). Eu acho que não (ProfCiê-EC1, 2017).

Especialmente na Língua Portuguesa, para mim, as questões gramaticais, as crases, em específico, o que requer como solução, estudar. Eu preciso de uma orientação porque por mais que você trabalhe, tem um dicionário em mãos, você lê isso e aquilo, eu acho que a presença de uma outra pessoa te orientando é fundamental, e eu estou atrás disso, eu preciso disso (ProHis-EP1, 2017).

Reafirmamos que escrever com propriedade em Língua Portuguesa não é tarefa fácil. Defendemos a necessidade de os cursos que formam professores atentarem para isso, mas

concebemos também que a escrita do aluno apresenta reflexos da atividade do professor, fato encontrado nos relatos das professoras de Língua Portuguesa de ambas as escolas pesquisadas.

Jodelet (2001), ao discorrer sobre a TRS, tece reflexões acerca do desenvolvimento e alcance dessa teoria, mediada pela complexidade do funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico e pelo sistema social e suas interações grupais.

[...] 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 material, social e ideativa sobre a qual têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

Dessa perspectiva, podemos depreender que a relação dos professores com a leitura e a escrita são fortemente atreladas a outros fatores que compõem sua identidade e subjetividade, tanto os ligados a aspectos de formação pessoal e profissional quanto aos ligados à questão ideológica e da representação simbólica que elaboram da realidade em que atuam.

Conforme objetivamos, nas representações dos professores, em especial do de História (EP1), verificamos um apelo desse profissional ao suplicar: “Eu preciso de uma orientação”, aspecto que será tratado no tópico a seguir.

4.2.5 Formação continuada na educação básica e sua relação com a prática docente

Os depoimentos que seguem revelam a insatisfação dos professores entrevistados sobre a formação continuada da qual participam. No que se refere à formação em língua materna que orienta a prática interdisciplinar, afirmam não ter oferta dessa modalidade pela mantenedora. Por outro lado, pelos depoimentos dos entrevistados, depreendemos que, não só o processo de formação continuada, mas todo o seu transcurso de escolarização e formação, bem como todas as experiências de docência e sua inserção no contexto sociocultural, além das condições materiais e simbólicas que fazem parte do ambiente escolar, contribuem, sobremaneira, para a elaboração de RS dessa realidade, às vezes de maneira coletiva e rígida (central), em outras, de forma mais individual e subjetiva (periférica).

A minha formação continuada em serviço eu acho que é o meu próprio dia a dia, e quando eu tenho dificuldade, quando eu preciso, eu recorro às minhas amigas, colegas, e digo, pelo amor de Deus, como que eu faço isso? Então eu busco quando eu preciso, se eu sinto necessidade, eu vou atrás, eu busco,

de uma forma ou de outra eu vou atrás, vejo quem é que pode me orientar, me informar... (E o sistema, oferece curso na área? – pesquisadora indagou). Não, nenhum, por sinal eu acho que nem existe isso daí (ProfArt-EC1, 2017).

Não, nada. Só aqueles textos mandados goela abaixo, né, que a gente tem que falar bem de todo mundo, né. O que é interessante, o que seria é, que é, a gente falha né, o aluno pode saber matemática, pode saber tal coisa, mas ele não sabe interpretar, né, que é a base de tudo, a Língua Portuguesa (ProfCiê-EP1, 2017).

A formação continuada não contempla orientações em português, como fazer um texto, nada disso. (Você acha que seria bom se contemplasse? – pesquisadora indagou). Eu acho, porque a gente está dentro da escola, mas têm algumas regras que a gente precisa retomar, que você sente, eu sinto necessidade (ProGeo-EC1, 2017).

Eu realmente não me recorro de um trabalho específico feito pela SEED nas nossas formações aqui, pelo menos, é, não as específicas da minha área, mas nas nossas reuniões coletivas sempre no começo do ano eu nunca vi nenhuma preocupação nesse sentido (ProHis-EP1, 2017).

De acordo com as necessidades formativas dos professores das diferentes áreas do conhecimento relativas a estudos da língua materna em leitura e escrita, conformamos com as ideias de Matencio (2006) ao indicar três grandes tarefas de formação de linguistas, e aqui, adaptamos e direcionamos tais recomendações à formação de professores, sendo elas: dominar como ocorre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e de suas formas de manifestação da linguagem; entender como acontece o funcionamento da língua(gem) dos textos e discursos; e compreender como se dão as práticas de aprendizagem da língua(gem) dentro e fora da escola. Ainda para a autora, se os professores são os responsáveis, em suas disciplinas de ensino, por criar condições de produção e interpretação de textos em diferentes esferas do conhecimento, “[...] só uma formação crítica o fará assumir a enorme responsabilidade de contribuir para mudanças nas representações sociais que se tem de língua, de linguagem e de suas manifestações e usos” (MATENCIO, 2006, p. 448).

Na análise que empreendemos dos documentos oficiais que orientam o ensino na educação básica, como os PCN e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica (DCE/PR), observamos que estes concebem subjetivamente que os professores vão trabalhar com alunos fluentes em Língua Portuguesa. Em decorrência disso, “Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 42). A intenção dos professores,

manifestada em suas RS, é a de quem faz a sua parte (o que lhes competem) para que a aprendizagem aconteça satisfatoriamente. Com base na maioria dos diálogos que estabelecemos com esses profissionais, representamos dessa maneira também, mas nem todos manifestaram aspectos conscientes do que realmente envolve a não aprendizagem de seus alunos.

A título de ilustração, temos os PCNs, instituídos em meio a uma conjuntura globalizada de fortalecimento do neoliberalismo, que com seu modelo econômico de livre mercado e competitividade promove, cada vez mais, as diferenças sociais. E, por consequência, a educação traduz, nesse modelo, a formação de sujeitos com habilidades e competências para o desenvolvimento acirrado do capitalismo. Nesse contexto político e econômico, o papel da linguagem constante nesse documento contraria a formação de um sujeito constituído na e pela linguagem. Em contrapartida, nesses parâmetros curriculares “[...] não há alusões às políticas que necessariamente devem estar atreladas ao currículo: formação continuada do professor, livro didático, carreira docente, gestão democrática e outras” (SUASSUNA, 1998, p. 178).

Ao serem indagados se gostariam de participar de formação continuada em língua materna, foi consensual e unânime a opinião de que seria necessário incluí-la em suas capacitações. A afirmativa dos entrevistados a respeito da necessidade de capacitação em língua materna revela que uma RS “[...] é um sistema de pré-codificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 2000, p. 28). Apenas uma docente disse que estava para se aposentar, então sua preocupação, naquele momento, seria outra.

Sim, pelo amor de Deus, pode, pode começar (ProEduFis-EC1, 2017).

Com certeza, né? Porque às vezes... de repente a gente está errando, a forma como a gente está ensinando, sei lá. Então, aprender nunca é demais. Se tivesse alguma coisa nessa área, iria ajudar e muito, para nós mesmos (ProHis-EC1, 2017).

Com certeza, né, porque eu acho que a Língua Portuguesa entra em tudo, ela entra em história, geografia, em tudo, até uma matemática se você não conseguir interpretar o que o problema está pedindo, como que você vai ter uma resposta? Então ela seria fundamental (ProHis-EC1, 2017).

Só tenho que dizer que realmente é muito importante e é uma, realmente o dedo na ferida da educação, que é essa incapacidade de compreender um texto, de leitura, da falta de leitura, da atração que a leitura possa trazer nele, que acaba contribuindo para que o mundo, a informação seja fragmentada, que se perca a noção de totalidade. Então acho o trabalho muito importante (ProHis-EP1, 2017).

[...] acho que seria importante ter formação com professores mais especializados (ProfCiê-EC1, 2017).

No atual momento eu estou mais voltada para a minha aposentadoria [...] Como te disse, eu estou mais focada, correndo atrás para a minha aposentadoria (ProMat-EC1, 2017).

Matencio (2006) aponta dois movimentos a que passou/passa o ensino de Língua Portuguesa nos últimos anos: no primeiro, situa os avanços teóricos e metodológicos que permitem ir além do estudo da língua, mas alcançando, “[...] de forma sistemática e interdisciplinar, além dos usos da língua e dos diferentes sistemas semióticos nos textos, os processos sociais e cognitivos envolvidos nesses usos” (MATENCIO, 2006, p. 440). A autora confere ao segundo os avanços das tecnologias da informação, e estes

[...] viabilizam a emergência de novos gêneros e atividades de interação, promovendo novas demandas sociais quanto à produção, circulação e recepção de textos e, conseqüentemente, ampliando o interesse de diferentes instâncias sociais pelo funcionamento dos textos e dos discursos (MATENCIO, 2006, p. 440).

No discurso de ambas as professoras de Língua Portuguesa está representado o desabafo em relação à cobrança específica feita à sua área de trabalho, tida como exclusiva para o trabalho de ensino do português e também pelos desvios que os estudantes cometem ao ler, escrever ou falar.

[...] Sobre os demais professores, eu acho que para ser professor, seja que disciplina for, deveria saber, deveria ter um teste de língua materna, sabe, para escrever, porque às vezes o próprio professor esquece de acentuar, sabe na lousa, e às vezes o professor escreve alguma palavra errada... eu nunca comento, então quando eu chego numa sala e tem alguma coisa assim na lousa, eu logo apago, e não comento nada, né? Mas não deveria acontecer isso. Porque se o aluno é displicente na escrita dele, como é que ele vai corrigir a escrita de um aluno? Que voz ele vai ter para falar para o aluno escrever direito? Depois na hora de correção, eu ouço os professores falando assim: nossa, mas esse menino aqui não acentua; nossa, esse menino aqui, olha a escrita dele como é que é. Mas ele também, ele tem que corrigir na prova dele acentuação, ele tem que ver a troca de letras. Eu... uma menina ali que troca /v/ e /f/, então a gente sabe que é por causa da alfabetização, mas ela não foi alfabetizada aqui no Brasil. Aqui nós temos vários alunos de outros países, né? Mas o professor tem que saber ensinar também a língua materna. Língua materna é nossa, né? Então, um professor só é professor, por quê? Porque ele tem que falar, se expressar devidamente. (Então a formação continuada seria uma boa saída se contemplasse esses conteúdos de Língua Portuguesa? – pesquisadora indagou). Língua Portuguesa para tudo. O professor de matemática tem que saber o básico de Língua Portuguesa. O básico não, muito de Língua Portuguesa; de Geografia, de

História, de Ciências, do que for, tem que saber bastante de Língua Portuguesa, sabe? (ProLinPor-EC1, 2017).

Nossa, como eu acho! Porque assim, na minha vida inteira, eu sempre ouvi falar: quem é o professor de português dessa turma, né? Não que falasse para dar indireta, mas geralmente o pessoal comenta: Nossa, mas naquela sala os alunos escrevem tão mal, quem é o professor de português dessa turma? Até que os outros professores não são obrigados a... não é obrigado, mas não tem assim um compromisso de conhecer a língua materna e escrever corretamente, eu acho, que é uma obrigação. Então, eu acho assim, quanto mais, se esses professores tivessem uma formação para poder fazer uma certa cobrança, eu acho que ajudaria muito, porque tem professor que escreve errado, infelizmente, às vezes a gente vê. Então eu acho que seria muito bom se eles também tivessem uma formação, um reforço, digamos, nessa parte (ProLinPor-EP1, 2017).

Entendemos com a enunciação das duas professoras que todas as áreas do conhecimento devem se preocupar com a formação de leitores e de produtores da escrita. Em consonância com o anseio delas, encontramos em Matencio (2006, p. 442) o respaldo de que “[...] conhecer a organização do sistema linguístico, assim como as regras de funcionamento de sua gramática e as formas de classificação dos elementos que a constituem é essencial”, tanto para quem aprende como para quem ensina, pois comungamos, nesse caso, do dito popular: “Ninguém ensina o que não sabe”. A esse respeito, Travaglia (2011) adverte que cabe à universidade a função de produzir o conhecimento linguístico a ser ensinado, bem como de formar professores de português e de outras disciplinas pela educação linguística, além de desenvolver a competência comunicativa de quem ensina, e de conscientizar a sociedade sobre a importância de um bom desenvolvimento linguístico para promoção das interações humanas.

Na pesquisa bibliográfica (subtópico 3.6, seção três e anexos de H a Q desta tese) sobre a TRS e o ensino da língua materna, localizamos oito pesquisas (três teses e cinco dissertações) que investigaram especificamente o professor de Língua Portuguesa e sua prática docente. De forma geral, os resultados dessas investigações corroboram com o que alcançamos na presente pesquisa, pois demonstram um professor preocupado com o aprendizado do aluno em meio às dificuldades teórico-metodológicas e estruturais que enfrenta cotidianamente, como a sua visível responsabilidade em ensinar, com ausência de interdisciplinaridade, a leitura e a escrita aos estudantes. E exatamente sobre a necessidade de um trabalho pedagógico de ensino de leitura e escrita é o que propõem os estudos interdisciplinares, analisados no tópico a seguir.

4.2.6 Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa

A professora e pesquisadora Ivani Fazenda se destaca como autoridade brasileira na produção de diversos livros e de outras produções sobre interdisciplinaridade desde a década de 1970. Também pioneiro no assunto, embora transitasse por outras temáticas, Hilton Japiassu foi o primeiro pesquisador brasileiro a produzir um livro sobre interdisciplinaridade²⁶. Para Fazenda, esse novo modelo didático-pedagógico surge com o intuito de explicar a necessidade de promover a conexão e a interação entre as partes que compõem um objeto de conhecimento e “[...] é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer [...]” (FAZENDA 2003, p. 43).

A afirmativa da professora de Língua Portuguesa da EC1 expressa que o trabalho pedagógico interdisciplinar, além de ser viável, pode contribuir com o desenvolvimento integral do estudante.

Eu acho não só que ele é possível, mas que ele é necessário (ProLinPor-EC1, 2017).

Moscovici (2015) alerta para o aspecto simbólico dos nossos relacionamentos, e nesta pesquisa apontamos para os aspectos relativos às RS de leitura e escrita pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar. De igual forma, este teórico assinala sobre os universos consensuais com os quais convivemos, pois

[...] toda “cognição”, toda “motivação” e todo “comportamento” somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e significar implica, por definição que pelo menos duas pessoas compartilhem uma mesma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns (MOSCOVICI, 2015, p. 105).

No depoimento dos professores participantes da presente pesquisa, podemos agrupar o conceito que eles têm acerca da interdisciplinaridade em dois grupos: o primeiro abarca as representações da maioria dos participantes e a concebe como se essa metodologia ocorresse quando se pensa um tema, e em torno dele, as disciplinas dão a sua contribuição, conforme os próximos depoimentos. O segundo entende a interdisciplinaridade como o trabalho de um conteúdo abordando a totalidade de dimensões que o constitui. Apresentamos exemplos de dois entrevistados que fazem tal diferenciação.

²⁶ JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. A obra é composta de duas partes, na primeira o autor apresenta uma síntese das principais questões relacionadas à interdisciplinaridade; já na segunda parte, apresenta os pressupostos necessários para uma metodologia interdisciplinar.

Há um “equivoco” quanto ao entendimento do que seja trabalho pedagógico interdisciplinar na representação da maioria dos entrevistados:

Eu acho que é uma falha nossa a gente trabalhar com pouco projeto interdisciplinar. [...] E aqui no colégio, há alguns anos atrás a gente tinha a mostra de poesias, e a arte sempre trabalhava junto, com essa questão de leitura e da poesia, e era um trabalho que a gente fazia interdisciplinar, mas hoje, esse ano, esse projeto, não está acontecendo, desde o ano passado (ProfArt-EP1, 2017).

Eu trabalhei uma vez de forma interdisciplinar em biologia, onde eu foquei alimentação, depois ia se ramificando para as outras áreas que eu incluí. Português na elaboração de textos, cartazes, e química, a parte dos alimentos, a parte de gráficos em matemática. Então, a gente fez um trabalho bem legal no colégio e, focando para Língua Portuguesa, também. Seria, é, um assunto, aonde ele seria focado, para mim, em português, mas que eu pudesse ramificar em todas as áreas, certo? (ProfCiê-EP1, 2017).

Sim, eu já tive grandes experiências no trabalho interdisciplinar. Trabalhei uma vez com a área de biologia, né? e com a área de arte e... trabalhei textos sobre reciclagem. Dentro desses textos sobre reciclagem, que foram aulas de reciclagem que foram dadas aos alunos. Os alunos produziam as suas próprias histórias. Então foi escolhido o gênero textual a ser trabalhado, e eles criaram então, histórias, aí trabalhamos os elementos que estruturam a narrativa, né? É... tudo sobre a narrativa, e então fizeram, e sempre orientados pela parte da biologia (ProLinPor-EC1, 2017).

Dois professores sinalizaram reconhecer o entendimento dúbio. A professora de Geografia da EC1, ao assinalar que “vai depender da visão”, demonstra que conhece as representações de interdisciplinaridade que perpassam o contexto escolar. Ao asseverar que “eu sei que eu faço”, descarta o trabalho em que vários professores trabalham um tema e cada qual enfatiza sua área de conhecimento. Já a professora de História da EC1 pontua, inicialmente, que trabalhar a leitura e a interpretação é uma prática interdisciplinar, mas indagada sobre sua experiência nesse quesito, revelou não a dominar, contudo salientou a importância de o estudante saber ler e compreender o material lido.

E agora vai depender da visão de interdisciplinaridade que eu colocar aqui (Assim, se todos os professores fazem um trabalho de leitura, leitura dinâmica, produção de texto - pesquisadora explicou). Todos eu não sei te falar se fazem, eu sei que eu faço, mas falar que todos fazem eu não sei (Essa discussão não é feita? – pesquisadora indagou). Não, não é feita em reunião nenhuma, existe a I. (professora da escola), mas não existe uma discussão efetiva. Oh, pessoal precisamos melhorar aquela turma em tal coisa, que ela não escreve, que ela tem essa dificuldade, essa discussão não existe. Agora, eu acho interessante discutir isso, né? Até porque eu já tive professor de português, com perdão da palavra, que não sabia que um aluno não sabia ler, no sexto ano, foi descobrir no conselho de classe porque eu

faço a leitura, principalmente quando são pequenos. (Você fez o diagnóstico? – pesquisadora indagou.) Eu procuro no começo do ano, faço cada um ler um pedaço para eu saber como que está, e tinha professor de português que não sabia que o aluno tinha dificuldade em leitura, que não conseguia ler (Então seria interessante, não? – pesquisadora indagou). Eu acho! (ProGeo-EC1, 2017).

Então seria... o trabalho já é esse, você usando essa interpretação, você usando a leitura, você já está fazendo este trabalho interdisciplinar. (Você tem experiência nessa forma de ensino? – pesquisadora indagou). Não. (Que aspectos você consideraria importantes neste trabalho interdisciplinar? Por que é importante trabalhar Língua Portuguesa em história? – pesquisadora indagou). Porque a Língua Portuguesa é tudo em história, porque como eu te falei, se você não entender o que está pedindo a pergunta, você não vai saber a resposta. Então você tem que entender... eu sempre ensino ver a palavra chave da pergunta, e depois ver o que eu estou pedindo referente àquela palavra (ProHis-EC1, 2017).

Não que estes professores sejam os únicos a entender dessa forma essa conceitualização, a própria Fazenda (1994) declara que o termo interdisciplinaridade é complexo e permeado de sentidos, e que não existe apenas uma teoria para explicá-lo. A autora, ao fazer um balanço sobre os estudos de interdisciplinaridade (desde a década de 1970), avalia que há equívocos sobre essa abordagem, pois “[...] atitudes falsas, práticas interdisciplinares não fidedignas, ainda continuam desvirtuando o questionamento de problemas reais” (FAZENDA, 2003, p. 50). Relata também que o diálogo entre disciplinas é condição fundamental para eliminar barreiras entre as disciplinas escolares e aponta obstáculos que emperram esse movimento, como os epistemológicos, metodológicos, os relativos à formação docente e os de ordem materiais. Enfim, a dialogicidade é uma característica humana que utilizamos no ato de conhecer, mediante a coexistência de saberes presentes em um mesmo objeto ou fenômeno de estudo veiculado pela linguagem em sua dinamicidade (MARKOVÁ, 2006). Contudo, como afirmamos, em nossa pesquisa procuramos entender como a língua materna é utilizada e ensinada nas diferentes disciplinas dos nonos anos do ensino fundamental.

Houve também o entendimento de interdisciplinaridade como sendo um conceito mais aproximado ao que estuda Fazenda (1994, 2003), conforme o relato que segue.

Eu posso falar para você perfeitamente dessa perspectiva envolvendo a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. Porque na minha área, as possibilidades de trabalhar interdisciplinar são muito grandes. Eu não estou aqui falando de integração de temas, tá? De pegarmos um tema água, daí todas as áreas... isso para mim não é interdisciplinaridade. Eu estou falando quando estou trabalhando um conteúdo, por exemplo, na área de português ou na área de inglês, eu estou trazendo um texto ou estou explicando um

conteúdo de literatura, eu estou explicando um texto em inglês, e eu me valho, então de informações de história, de geografia, de conhecimentos das outras áreas para complementar o sentido do meu conteúdo (ProLinIng-EC1, 2017).

A professora de Língua Inglesa (EC1) complementa seu entendimento explicando como preparar aulas em uma abordagem interdisciplinar.

Trabalhar interdisciplinarmente, você vai preparar a aula antes, vai ver quais conhecimentos das outras línguas vão ser necessários, vai ver se tem domínios desses conhecimentos, vai atrás desses conhecimentos, vai atrás dos colegas, como eu faço com vários colegas meus aqui, vai procurar isso, vai montar e vai trabalhar com isso em sala de aula. Então não é uma coisa feita fortuitamente por acaso. É uma coisa que você precisa planejar, e quanto mais você precisa planejar, mais tempo será necessário. Como o professor não tem muito tempo, então isso acaba sendo deixado de lado (ProLinIng-EC1, 2017).

A professora de Língua Inglesa (EP1), por seu turno, discorre sobre a importância da interdisciplinaridade de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento. Ao ser questionada por que os professores trabalham com conteúdos fragmentados, cada qual em sua disciplina, pontuou, principalmente, acerca de sua resistência em aceitar um trabalho dessa natureza.

É, a Língua Portuguesa, ela tem uma interdisciplinaridade com todas as disciplinas. Porque o aluno que sabe ler e escrever, ele vai interpretar um texto de história, ele vai compreender um problema de matemática, física, ele vai saber a localização geográfica de um país. Então, não tem como dissociar uma disciplina da outra, principalmente a Língua Portuguesa, que se trata de leitura, compreensão e interpretação. (Você acha que é possível fazer esse trabalho utilizando a língua materna nas demais disciplinas? – pesquisadora indagou). Com certeza. (Por que ele não é feito? Ou se é feito, por que deixa a desejar? – pesquisadora indagou). Olha, igual eu anunciei no início da nossa fala, eu sempre pontuei para você, pontuei que os professores estão num processo de evolução muito lento, mas tem professor que ainda se restringe a dominar sua área, ele acha que não é obrigação dele, e isso dificulta o trabalho dele em sala. Ele não se dá conta que se ele não interagir, não fazer atividades relacionadas com outras disciplinas, no caso da Língua Portuguesa, é, vai se tornar mais difícil o aluno compreender a sua matéria. Então, vai da postura do professor, da metodologia e do pensamento crítico dele (ProLinIng-EP1, 2017).

A professora a seguir faz uma explicação entre os dois entendimentos de interdisciplinaridade: por meio de projetos, envolvendo duas ou mais disciplinas, ou quando o professor, por si, realiza um trabalho voltado para o estudo das diferentes dimensões presentes no conteúdo escolar.

Eu já trabalhei muito assim, com, com... e acabo trabalhando também, né? Agora não tem projetos específicos na escola, para fazer isso que, antigamente, a gente até tinha. Então, já trabalhei muito, assim, envolvendo o ensino fundamental, por exemplo, a minha área e a área de ciências, a minha área e a área de história. Então, acabava fazendo um trabalho que era muito produtivo, muito bom. Agora que não tem mais. Eu tento também, eu trabalho quando pensa que não estou trabalhando com eles sobre droga, e daí vamos pesquisar quais os danos que isso causa, e se causa nos neurônios, e eles já vão pesquisar e ficam perguntando. E também na parte da literatura, a gente acaba trabalhando história também. Então eu acho que é uma coisa que deveria ser bem fortalecido na escola, minha maneira de ver, porque não é, como diria, né, antigamente, o povo falava que a cabeça dos nossos alunos não são gavetas, né? Então, se a gente puder amarrar um conteúdo com outro, eu acho que tem muito a ganhar com isso. Eu sempre trabalho. Tem aluno até que às vezes que fala: essa aula está parecendo aula de não sei que, de História, Ciências, digamos, aí porque eu estou trabalhando um texto que fala sobre a alimentação, mas depois eu tenho toda uma atividade de interpretação, de resumo, de resposta interpretativa, de argumentativa, que é a minha área. O texto em si, por exemplo, é sobre atividade física, exercícios físicos. Então, eles aprendem um monte de coisas ali, depois eles vão me dar resposta que eu estou pedindo, seja interpretativa ou argumentativa, né? Então, eu mesmo não tendo essa obrigatoriedade, como num período que era amarrado isso com a gente, eu estou sempre trabalhando, eu acho que é muito válido (ProLinPor-EP1, 2017).

O professor e pesquisador Gasparin (2002) traz uma importante contribuição a respeito do conteúdo a ser ensinado em cada área de conhecimento. O autor discorre sobre as dimensões que perpassam cada conteúdo a ser trabalhado, sendo elas: histórica, social, econômica, cultural, conceitual, científica, política, religiosa, geográfica e outras. Na explicação do autor, ao trabalhar com a totalidade do conhecimento e a sua articulação, “[...] o conteúdo é submetido a dimensões e questionamentos que exigem do mestre uma reestruturação do conhecimento que já domina” (GASPARIN, 2002, p. 42), ou seja, conforme essa proposição, o professor precisa conhecer em sua plenitude o conteúdo que irá ensinar, o que demanda, muitas vezes, estudos e dedicação ao planejar e executar sua aula.

O aspecto apontado é um dilema enfrentado pela maioria dos professores das escolas públicas brasileiras, com demandas excessivas de horas aulas, muitas vezes trabalhando em mais de uma escola, com tempo limitado para planejar suas aulas com mais qualidade, aspecto que demanda pesquisa e participação em cursos de formação continuada. Esse enfoque é o que discutimos no tópico a seguir.

4.2.7 Percepção da profissão docente

A professora de Arte da EP1 e a Geografia da EC1 sintetizam que, além do trabalho docente, há outras funções alheias à sua ação que enfrentam em seu dia a dia de trabalho, além de aspectos de desmotivação e indisciplina por parte dos estudantes.

A gente vê que a gente faz muitas outras coisas, atende muitas outras funções que, que não é a de professor, então você fica um pouco frustrado, porque você prepara uma aula, você se prepara para aquilo que você quer repassar para os alunos e você não consegue o retorno, devido às questões de comportamento, de indisciplina, de falta de interesse dos alunos. [...]. Então, é uma questão de adaptação mesmo, a gente vai ter que se adaptar à clientela que vai chegando às nossas mãos, e talvez a nossa formação não nos prepara para isso, para recebermos esses alunos que a gente tem (ProfArt-EP1, 2017).

SILÊNCIO. Professor na atual conjectura, além dele ser professor, ele é pai e mãe, é psicólogo, é enfermeiro (ProGeo-EC1, 2017).

Diante dos desafios e necessidades impostos pela profissão docente, localizamos a pesquisa realizada por Alves-Mazzotti (2007) com professores do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental que teve o objetivo de identificar as representações de identidades docentes na atualidade. A autora assim sintetizou as representações dos pesquisados no que se refere à função docente: “[...] ser professor hoje é lutar cotidianamente contra as inúmeras dificuldades que se interpõem entre ele e seus alunos” (p. 579). A autora reúne as principais queixas dos participantes como sendo: “[...] o acúmulo de tarefas atribuídas ao professor, as condições de trabalho desfavoráveis, a perda de autonomia, a degradação dos salários, e a falta de tempo livre para planejar aulas [...]” (p. 590). Essas dificuldades, semelhantemente, foram representadas pelos docentes participantes desta pesquisa, como indicam os relatos que seguem:

Ah, ser professor é complicado, né? A gente ama o que faz, mas não somos valorizados. Então a gente podia ter um tempo maior, né, para preparar melhor as nossas aulas, nós poderíamos ter mais... o ambiente de trabalho poderia ser melhor. Então, eu acho que ser professor hoje não está fácil não (ProHist-EC1, 2017).

[...] para você conseguir trazer esses alunos para realidade da sala de aula é muito difícil. Então eu penso assim, que no geral, essas famílias tinham que se comprometer um pouco mais, porque, às vezes, a direção chama, eles não vêm, quando vêm não se comprometem, os filhos continuam do mesmo jeito, entra ano e sai ano tem criança que reprova três, quatro vezes e pode, faz anamnese, faz um monte de coisas, num descobre nada que essa criança tem. Então, é muito difícil, é uma realidade assim, dolorida, assim tá sendo (ProLinPor-EP1, 2017).

Perisotto e Rinaldi (2016) constataram em sua investigação que muitas vezes os docentes se veem em situação de despreparo e desamparo para lidar com aspectos relacionados ao cotidiano de sua prática educativa, principalmente aos relacionados “[...] à indisciplina, à falta de apoio dos pais, aos problemas de aprendizagem [...]” (p. 273). Além do elencado pelas autoras, conforme nossa pesquisa, apontamos a queixa referente ao tempo insuficiente destinado ao planejamento das aulas e a falta de uma resposta mais adequada aos problemas de não aprendizagem dos alunos, apontada pela professora de Língua Portuguesa da EP1. Ou seja, as condições reais de trabalho docente forjam uma realidade frágil.

Em nossa pesquisa, houve representações referentes aos desafios enfrentados pelos entrevistados decorrentes do atual cenário brasileiro e paranaense, como a corrupção generalizada que assola e envolve, particularmente os representantes das esferas legislativas, executivas, setor privado e, embora de maneira muitas vezes velada, tem alcançado o judiciário brasileiro. Ferreira (2015) investigou as RS de construção de identidade docente e constatou uma representação contraditória, que oscila entre a idealização do ser e agir docente frente às reais dificuldades enfrentadas na prática pedagógica.

Os discursos dos professores de História (EP1) e de Língua Inglesa (EP1) representam esse estado de angústia e de descrédito que atravessa a nossa escola pública. De acordo com o professor de História, ensinar essa disciplina na atualidade é um tanto complicado pelo fato de os alunos terem uma visão fragmentada, muitas vezes veiculada pelas redes sociais e digladiada nela, trazendo para si o que faz parte do coletivo da situação política vivenciada em nosso país, de assumirem uma sigla partidária e de “guerream” nas redes sociais, e o pior, se o professor se posicionar sobre ética ou apontar reflexões acerca de tais atitudes, incorre em ser mal interpretado e de assumir-se politicamente contrário a outras opiniões. As RS da professora de Língua Inglesa reforçam o momento de insegurança profissional decorrente de vários aspectos, como da Reforma Previdenciária proposta desde o Presidente Temer, assim como o embate que ocorreu entre professores paranaenses e o governo estadual, em 2015, a respeito de direitos subtraídos.

A situação é difícil. (Ser professor? – pesquisadora indagou). Ser professor na conjuntura brasileira é uma situação difícil. Ser professor de História na conjuntura brasileira é quase impossível. Por quê? Porque não existe como você não tocar nos assuntos polêmicos sem, de uma certa maneira, ser reprimido, por questões posturais, políticas de alunos, óbvio que busca-se uma neutralidade, óbvio que o professor tem que ter em essência a cátedra, qual é a liberdade de ensinar, no entanto, nesse momento, as ideias estão ainda muito fragmentadas sobre o processo político no Brasil, e trabalhar história sem tocar nesse assunto, é impossível, mas tocar nesse assunto, se

torna impossível, num momento em que você tem notícias fragmentadas demais, notícias vazias demais, e você não consegue competir com as informações de dois, três parágrafos citados em redes sociais, que passam a se tornar uma verdade absoluta ou como você tem na grande mídia, a estúpida noção e vontade de fragmentar as notícias para criar a confusão, e aí acaba se tendo o professor vítima daquele..., de ser o juiz de toda situação que se aparenta fragmentada e quando você tenta dar uma visão da totalidade, você acaba sentindo como resposta deles uma ideia partidária que você, de fato, não quer (Difícil). Porque é difícil o senso crítico, a exposição crítica, até porque também, voltando a todo o seu trabalho, a todas as suas perguntas, falta-lhes leituras, o que lhes interessa são notícias fragmentadas, não o todo, e essa fragmentação das notícias é que cria uma confusão e um vazio, e ao mesmo tempo, uma sensação de eu sei de tudo, que eu vi no facebook, porque eu vi, a notícia, mas o livro, os documentos (a fundamentação), a fundamentação, todo o processo (a totalidade), a totalidade (ProHist-EP1, 2017).

Jodelet, em 1989, discorria a respeito do surgimento de um evento social, análogo ao referido pelo professor de História da EP1, e sobre o qual nos alertava para não ficarmos indiferentes, posto que “[...] a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem a emergência de representações que circulam de boca em boca ou rebate de um suporte midiático a outro” (JODELET, 1989, p. 03). Mais adiante, ainda se proferindo acerca das relações institucionais e da manipulação social exercida pelas redes de comunicação midiática, a autora adverte que “[...] essas representações formam um sistema e dão lugar a “teorias” espontâneas, versões da realidade [...], e veremos que se trata de estados que o estudo científico das representações sociais apreende” (p. 4).

Bom, nós estamos vivendo um período, uma fase, né, um momento no nosso país, muito difícil, que reflete na educação. Como todos nós sabemos, tudo que é subtraído, é, sai da educação e da saúde. Os professores não são valorizados, os professores estão, assim, muito desmotivados. Os últimos acontecimentos no cenário, é da educação, principalmente no Paraná, teve muitos embates com os governos, nós tivemos os nossos direitos tolhidos, é, nós não temos perspectivas por que você passa num concurso, você sentia, é, é fixado, você tinha um plano de carreira, você sabia que você ia trabalhar 25 anos, você ia aposentar. Hoje, esse cenário está muito conturbado, nós não sabemos que com essa nova lei de aposentadoria o que vai acontecer, nós estamos com os nossos quinquênios, nossos avanços atrasados, é muito desestimulante (ProLinIng-EP1, 2017).

Em relação aos obstáculos relativos à profissão docente, Alves-Mazzotti (2007, p. 581) sintetiza que “[...] esses desafios encontram um professor fragilizado pelo desprestígio da profissão e pela crescente precarização de seu trabalho”. Por conseguinte, na contramão a tantos dissabores que atravessam a categoria analisada, localizamos representações que

revelam o compromisso político assumido pelos professores, apesar dos mecanismos que os descaracterizam e muitas vezes dificultam o fazer pedagógico com qualidade.

[...] quando venho dar aula [...] eu penso nos meus alunos que estão lá; eu tenho filhos adolescentes também, e eu procuro fazer com os meus alunos o que eu gostaria que meus filhos recebessem. Então, eu procuro agir com seriedade, eu não faltor, as minhas aulas eu preparo, eu procuro fazer tudo que está ao meu alcance para levar o máximo que eu posso, dentro das condições que eu tenho. Poderia ser melhor? Poderia. Se eu tivesse uma sala ambiente só para inglês, se eu tivesse um espaço adequado onde eu pudesse sentá-los no chão para manusear os materiais, que não tivesse que levar de sala em sala. Então, tem coisas, tem estratégias de ordem física, estrutural na escola que poderiam ser melhoradas e que facilitaria, sobremaneira, a aprendizagem tanto do inglês quanto do português [...] (ProLinIng-EC1, 2017).

Ser professor hoje, para mim, é estar sempre proporcionando conhecimento (ProGeo-EC1, 2017).

Acho que é uma profissão difícil como toda profissão, mas tem as vantagens. (Quais são as vantagens? – pesquisadora indagou). A grande vantagem é que você vê seus alunos formados, inseridos no mercado de trabalho, sendo profissionais das diferentes áreas do conhecimento (ProfCiê-EC1, 2017).

Eu acho que na escola deveria pensar outra forma de trabalho, não tão individualizado, discutir mais cada turma em termo de conteúdo sabe, eu percebo assim, é tudo meio em caixotinho... às vezes, a gente está trabalhando o mesmo conteúdo e não sabe que o colega está trabalhando, eu acho que falta isso (interdisciplinaridade? – pesquisadora indagou), de troca, não quer dizer que tenho que entrar no conteúdo dela e ela no meu, mas saber o que ela tá trabalhando, ver pelo menos isso, porque às vezes a gente pode reorganizar, e a língua portuguesa pode ajudar, história, química, esses dias eu estava trabalhando questão de minerais, e química poderia me ajudar muito (ProGeo-EC1, 2017).

Ao serem questionados sobre o que mudariam na educação atual, alguns dos entrevistados demonstraram preocupação com vencimentos e segurança profissional, com a relação família, afetividade e escola.

Mudaria o meu salário (silêncio). Mudaria o meu salário para maior. (E o que mais? – pesquisadora indagou). Mudaria, ai Jesus, o amor que os filhos, dos filhos, dos pais para com os filhos, porque esse é o reflexo nosso, a falta de amor dos pais reflete tudo que a gente tem ali dentro, esse desamor, falta de carinho, eles pegam na gente, eles falam: Ah, professora, gostaria tanto que você fosse minha mãe. Porque eles não têm carinho, não têm afeto, eles não têm uma referência. Então eu sou assim, sou uma mãezona porque sei que muitos não têm carinho em casa. Aí, até emociono (entrevistada chorou) (ProfCiê-EP1, 2017).

[...] eu só queria passar num concurso, né? Para não ficar sofrendo todo ano, para ver se sobra aula para poder trabalhar. (O que você mudaria em sua profissão? – pesquisadora indagou). Eu mudaria na minha profissão de professora? (Sim). Eu acho que eu não mudaria nada não, eu gosto do jeito que eu trabalho, que eu sou (ProHist-EC1, 2017).

Não saberia te dizer o que é que tem que ser feito, mas eu acho que as famílias deveriam se comprometer mais, agora, como não sei, teria que ser a igreja? Ah, sei lá, amarrar a cesta que eles recebem, a maioria das pessoas, com o desempenho do filho na escola, não sei por que...? (ProLinPor-EP1, 2017).

Eu acho que para trabalhar isso não é só a escola trabalhar a interdisciplinaridade, mas a própria secretaria ter essa equipe multidisciplinar e trabalhar junto com a gente, eu vejo assim, se nós tivéssemos psicólogos, que trabalhassem juntos e outras áreas, eu acho que seria possível, aí a gente seria: o Professor (ProGeo-EC1, 2017).

Tivemos representações docentes relativas à concorrência do saber ensinado pela escola com os conteúdos do senso comum traduzidos e inculcados pelos meios de comunicação de massa e com os efeitos da modernidade líquida, o que em verdade se trata da dinâmica das RS atuais, que precisam ser interpretadas pela escola.

Eu acredito que os meios de comunicação são hoje, como estão, na forma de mídias sociais, ou até mesmo a televisiva da grande mídia, são os maiores inimigos da educação, nós não conseguimos competir com eles, no entanto, eu acredito que a modernização das aulas e da escola com as mídias sociais e com os meios de comunicação é que seriam fundamentais, porque hoje os alunos se sentem muito mais atraídos por uma aula gravada no *Youtube* sobre o assunto, sobre o que você ali na frente dele falando sobre. Por quê? Porque ele controla o tempo que ele vai estudar, a hora que ele vai estudar, né? Então, eu acho que a escola precisa dessa modernização, atrair as mídias sociais para o bem da educação, não como inimigos, porque hoje é o nosso grande inimigo (ProHist-EP1, 2017).

As representações do professor de História da EP1, assim como as da maioria dos docentes que entrevistamos, asseveram que as mídias e as tecnologias em geral ou são utilizadas para promover práticas educativas ou nelas concorrem e interferem negativamente. Essa análise carece do entendimento de que metodologias adequadas devem orientar o trabalho pedagógico em sala de aula, ou seja, as tecnologias são recursos didáticos e as mídias não passam de meras técnicas se não utilizadas com propósitos e finalidades bem definidas na ação docente, que façam sentido aos educandos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, na fase de instrumentalização do planejamento e na aula propriamente dita, o docente precisa tecer reflexões sobre quem é o seu aluno, em que prática social se insere, o que já conhece do

conteúdo a ser trabalhado e que dimensões dele precisam ser mais e melhor exploradas considerando a sua relevância social, dentre outros aspectos (GASPARIN, 2002). O depoimento da professora de Matemática da EC1 exemplifica a indecisão entre o que as mídias apresentam no atual momento de fluidez das informações versus as práticas de ensino tradicionais.

Complicado, porque a gente nunca sabe do que está falando direito, se é certo ou errado, ao mesmo tempo que você tem aquela visão que isso é o correto, a forma de você levar até o aluno, dali já chega um conceito, uma nova denominação que às vezes, já falo pelo adulto, agora, eles mesmos falam: ei, professora, mas isso? Então, nessa nova era da informação a gente tem que estar antenado a tudo, mas mesmo assim muda muito os conceitos. Assim, temos a nossa parte tradicional de herança, como eu não sou tão nova, tenho ela de herança, elas é um choque tem com essas novas, muitas vezes, e ali nesse choque tem que suspirar e ver onde é o caminho, então, se hoje, por exemplo, fosse para eu fazer um novo concurso, eu não faria para professor, eu ficaria lá no campo, que é para onde eu vou (ProMat-EC1, 2017).

Guedes e Souza (2011) orientam que, por conta da facilidade com que as informações são disseminadas e acessadas, estando ao alcance da grande maioria dos estudantes e de diversas formas, a tarefa do professor, na atualidade, não se restringe a ensinar conhecimentos científicos, mas também a ajudar seus alunos a organizá-los de “[...] modo que façam sentido” (p. 158), porque, do contrário, as informações estão a um toque, numa relação quase que direta entre usuário e meios digitais, por exemplo; e, por outro lado, o conhecimento gerido pelo aprendizado de conteúdos escolares, se manifesta por meio de desenvolvimento cognitivo, psicossocial, afetivo e outros. Enfim, “[...] escrever é produzir conhecimento; ensinar a escrever é inserir o aluno na produção histórica do conhecimento” (p. 150). E essa produção se dá pelo diálogo entre culturas, que quase sempre, na escola, acontece pela escrita, por conta disso “[...] ensinar o aluno a escrever para que ele possa participar nesse diálogo é tarefa de toda a escola” (p. 158).

Ante o exposto, a necessidade de a escola contribuir com o aprimoramento da fluência dos alunos em leitura e escrita é um dos grandes desafios a ser atingido, e as representações que seguem estão em conformidade com essa realidade.

4.2.8 Representação docente dos estudantes enquanto leitores e autores

A representação que os professores entrevistados possuem de autoria de seus alunos é uma realidade bastante preocupante, pois demonstra que há alta exclusão manifestada por práticas de reprodução, ao invés das de produção e de superação por meio do discurso escrito.

Boa pergunta! Alguns se envolvem, a minoria, tipo assim, uma sala de trinta, um, dois, se estourar três se envolvem, o resto totalmente a parte, não desenvolve nada, parece que não é com eles (ProfArt-EC1, 2017).

Copistas, mas tem um percentual baixo, sempre existiu isso aí, né? Que eu sempre tenho aquele número na cabeça, que pelo menos 5% do grupo, que é o que vai para frente (ProEduFis-EC1, 2017).

Muito fracos, fraquíssimos, fraquíssimos mesmos, notas bem baixas. Eu colocaria aí uma nota 3.0 (ProHist-EC1, 2017).

Eu acredito numa média de 10 a 20% (ProHist-EP1, 2017).

O desabafo da professora de Inglês da EC1 mostra a realidade de desmotivação em que se encontram os alunos ao ler ou escrever.

Olha, eu tenho alunos que são bons leitores, que conseguem extrair do texto, se interessar e extrair do texto, se interessar e extrair do texto mais do que, é esperado. Mas boa parte dos meus alunos, eu vejo uma dificuldade muito grande com texto escrito mais longo. Eu acho que a tecnologia é excelente, nós não podemos abrir mão dela, mas tem uma coisa que ela fez, de certa maneira, um aspecto negativo, ela tem muitos positivos, mas o negativo é que ela fez com que o aluno se acomodasse, ele se cansasse, ele precisa de muita imagem para chamar a atenção dele. Então, quando você dá um texto para ele de duas ou três laudas, por exemplo, ele já se sente cansado antes de começar a ler o texto. Ele tem dificuldade de começar a ler o texto e chegar no final, aprendendo o que o texto diz. Então eu tenho, num universo de 35 alunos, numa sala de aula, eu tenho ali a média de oito alunos que leem regularmente, que gostam de ler, outros vão ler por que precisa e outros não leem; tem aquelas informações dadas sem muita confiabilidade das redes sociais, leem as coisas da rede social, mas livros, seja em e-book ou livro de papel, muito pouco (ProLinIng-EC1, 2017).

De forma geral e com base nos resultados demonstrados na presente seção e nos apresentados por Parisotto e Rinaldi (2016, p. 274), “[...] é possível aferir que o professor trava uma luta diária entre a situação ideal para o ensino de língua materna e o contexto de sala de aula”. As autoras asseveram ainda que a complexidade apresentada está diretamente ligada à “[...] formação inicial deficiente que não os preparou para a reflexão sobre oralidade, variação linguística, ensino de leitura e produção textual, salas com muitos alunos, material didático muitas vezes ruim, problemas relacionados à indisciplina [...]”. Pontuamos que essas representações também foram incidentes nas RS dos docentes participantes de nossa pesquisa,

mas formataram aspectos que se materializaram em seus discursos, os quais julgamos pertinentes, como a dificuldade de relação família e escola e o fraco desempenho dos alunos em leitura e escrita, o que compromete a aprendizagem nas demais áreas do conhecimento.

Alves-Mazzotti (2008) também se ocupou de sintetizar os fatores que geram o fracasso dos estudantes, entendidos aqui como fracasso em língua materna, como sendo:

- a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sócio-psicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; (fato também constatado em nossa pesquisa);
- b) o baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele;
- c) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram baixas expectativas;
- d) esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da autoestima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas;
- e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas à falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo “fracasso”;
- f) o fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido.

Diante da complexidade que envolve as ações (cognitivas, afetivas, sociais, históricas, econômicas, culturais, políticas, filosóficas, ideológicas e outras) no processo de ensino e aprendizagem, temos que considerar o universo representado por todos os participantes desta pesquisa, uma vez que ensinar e aprender envolve elementos imprescindíveis de concepção de língua, linguagem, aluno, professor, ensino, aprendizagem, de não aprendizagem e de outros elementos que permitam e/ou dificultem o acesso ao conhecimento científico e o seu uso ancorado, especificamente na melhoria das condições de vida dos que dele se apropria.

Apresentamos, no tópico a seguir, as RS das duas pedagogas responsáveis pelas turmas dos nonos anos pesquisados. Consideramos que o discurso dessas profissionais contribui com o entendimento da problemática discutida neste trabalho.

4.3 Representações de pedagogas sobre o trabalho pedagógico em leitura e escrita

Na análise e discussão da entrevista com as pedagogas responsáveis pelas duas turmas/escolas (EC1 e EP1) em que realizamos a coleta de dados, elaboramos, assim como fizemos com as entrevistas dos professores, oito categorias analíticas.

- a) Principais atividades desempenhadas na função e os maiores problemas enfrentados (pedagoga);
- b) Representações acerca do trabalho pedagógico e sua contribuição enquanto pedagoga no planejamento e acompanhamento das aulas;
- c) Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação;
- d) Relação afetiva e efetiva das pedagogas com a língua materna;
- e) Formação continuada na educação básica e sua relação com a leitura e escrita;
- f) Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa;
- g) Representação do professor sobre a função que a pedagoga desempenha na escola;
- h) Representações relativas a ser pedagoga.

4.3.1 Principais atividades desempenhadas na função e os maiores problemas enfrentados (pedagogas)

As duas pedagogas foram enfáticas ao representar a indisciplina como a principal dificuldade que enfrentam em seu cotidiano, a que mais consome o seu tempo na função, ficando em segundo plano outras atribuições, especialmente as relacionadas às questões de aprendizagem.

Bom, as principais atividades hoje, como pedagoga são vigiar a presença do aluno na escola, diariamente se ele está presente, comunicar aos pais por meio de telefonemas se ele não está presente, acompanhar assim: se trouxe materiais, se fez as tarefas, se tem comportamento adequado em sala, para a aprendizagem, a sua aprendizagem e a possibilitar a aprendizagem dos demais. Então, basicamente, o trabalho hoje se destina a disciplinar o aluno para os estudos. Não fazer um trabalho de acompanhar o planejamento, de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, só se preocupar com a disciplina, se o aluno está disciplinado para possibilitar que o professor consiga ensinar e fazer com que a turma consiga aprender. Essa é, basicamente, a principal atividade que o pedagogo faz hoje na escola (Ped-EC1).

Eu faço atendimento a alunos, faço atendimento a professor, convoco pai, ah, ah,... tudo... É problema de disciplina, é problema de aprendizagem, é

tudo que precisa, a gente faz, procura fazer, tenta fazer, não que a gente consiga fazer o que é necessário, mas a gente tenta [...]. O que é mais difícil fazer no meu papel mesmo como pedagoga, não só de indisciplina, sabe, porque o meu papel mesmo é fazer essa intervenção, e buscar a atividade do aluno, é sentar com o professor, ver o que o professor, né, ver como o professor está trabalhando, como ele pode melhorar para atingir aquele aluno, para que aquele aluno possa aprender... e a gente fica mais assim na indisciplina o tempo todo, é porque, é... faz as coisas lá na sala de aula que foge as regras, é porque responde para o professor [...]. Isso como eu falei, vou pondo no meio do caderno e vai ficando... Por quê? Porque a nossa escola é uma escola complicada, né, nesse ponto, porque quando a gente conversa com os professores que passaram por aqui, falam: “Nossa, mas lá continua difícil?” Continua. **Os nossos alunos são difíceis** (Ped-EP1 – negrito da pesquisadora).

O desabafo da pedagoga da EP1 revela o momento crítico em que as escolas públicas se encontram, fato constatado por Rosso e Camargo (2011) ao investigarem as RS das condições de trabalho que causam desgaste aos professores da rede pública do Estado do Paraná. Os pesquisadores elencaram as situações de desinteresse, desrespeito, indisciplina discentes, salas muito lotadas e famílias ausentes como as que mais afetam e comprometem os docentes pesquisados. A respeito da expressão “Os nossos alunos são difíceis” apresentada no discurso da pedagoga da EP1, recorremos à função justificadora das RS utilizada para explicar os nossos posicionamentos, isto é, se os estudantes são “difíceis”, as atitudes referidas nas RS dessa profissional ratificam os comportamentos escolares, portanto sociais, adotados na compreensão dessa “árdua” função pedagógica (ABRIC, 2000).

Ao explicar o caráter das RS, Moscovici (2015, p. 91) atesta que os conflitos são mais reveladores quando acontecem desequilíbrios entre interpretações do senso comum e do saber formal, e que “[...] a crise pior acontece quando as tensões entre os universos reificados e consensuais cria uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, entre conhecimento científico e popular”. A crise referida por Moscovici se aplica à vivenciada pelas escolas, campo da pesquisa empírica, quando as pedagogas entrevistadas sabem das atribuições que, teoricamente, deveriam desempenhar em sua função, mas os conflitos do cotidiano as impedem de realizá-las mais adequadamente.

No tópico a seguir, procuramos apresentar as RS das pedagogas sobre o planejamento, assessoramento e acompanhamento que essas profissionais prestam aos aspectos pedagógicos nas escolas.

4.3.2 Representações acerca do trabalho pedagógico e sua contribuição enquanto pedagoga no planejamento e acompanhamento das aulas

Em relação ao planejamento de aula, as pedagogas participantes da pesquisa relataram sobre a pouca e insuficiente mediação que fazem junto aos professores nos momentos pontuais de início dos semestres letivos, e particularmente nas horas-atividades que acontecem uma vez na semana²⁷.

Ela é muito pequena mesmo, de verdade, porque ela só acontece no início do ano, quando é um dia ou uma manhã ou uma tarde para planejar e todas as disciplinas... precisa ter cuidado. Então a explanação que fazemos, o formulário que entregamos e a explicação, ela é muito superficial. (E o acompanhamento semanal na hora-atividade do professor, acontece? – pesquisadora indagou). Não tem acontecido pelo excesso de trabalho, ele não acontece como deveria porque o excesso de trabalho, outras questões que consideradas mais importantes ou não, elas tomam a frente (emergenciais?) e aquele planejamento todo do atendimento por disciplina, por dia da hora atividade dos professores, para ele ser seguido é muito, muito difícil. No ano passado nós não conseguimos, no ano de 2015 nós conseguimos fazer um trabalho legal, mas o ano passado porque houve greve, depois reposição, passou o ano sem isso (Ped-EC1).

Quanto ao acompanhamento do trabalho pedagógico, a pedagoga da EC1 toma uma atitude de estabelecer uma relação direta com os alunos, principalmente com os dos sextos e sétimos anos, adentrando em sala de aula e verificando seus cadernos.

[...] dos pequenos eu pego de vez em quando uns cinco, seis cadernos, eu quero ler com eles, então assim, dos mais velhos é um pouco mais difícil esse processo, mas dos pequenos, dos 6º e 7º anos eu sempre faço, então eu me insiro, gostando ou não gostando eu estou lá dentro, depois acaba aceitando e vendo que eu não estou ali para punir nem para vigiar (Ped-EC1).

A pedagoga da EP1 relata o espaço que o planejamento (não) ocupa nas atividades docentes e de seu acompanhamento (por ela) em sua prática diária.

²⁷ Em 2017, ano da coleta de dados da presente pesquisa, a hora-atividade dos professores da rede pública paranaense era distribuída, de acordo com as especificidades de cada escola, da seguinte forma, segunda-feira: professores de Geografia e de História; terça-feira: professores de Ciências; quarta-feira: professores de Matemática; quinta-feira: professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa; sexta-feira: professores de Arte e de Educação Física.

Minha participação assim, o professor, a gente chama todo mundo lá, né, para ver se está tudo ok, chama o professor que está lá devendo o seu planejamento, tem alguma dificuldade, senta com a gente, geralmente não tem, né, porque vamos ser bem honestos, geralmente é assim, já pega do ano passado, troca a data, às vezes nem a data, né, às vezes vem até com o nome da outra escola, mas tudo bem, a gente fala: professor, pelo amor de Deus, arruma isso aqui, vamos ser honestos, né... (Ped-EP1).

Como anunciamos, em relação ao planejamento e seu acompanhamento, a situação na EP1 demonstra ser mais complexa, especialmente na concepção e na importância que lhe é dada. A pedagoga responsável nos informou que cerca de 40% dos professores daquela instituição não entregam cópia do planejamento à equipe de coordenação pedagógica. Na EC1, segundo a pedagoga entrevistada, o controle é bem rigoroso e a entrega é feita ao diretor do período, com protocolo. Assim concebido, o planejamento não é valorizado e acompanhado, e quando isso é feito é para cumprir formalidades.

Depreendemos que tanto não entregar o planejamento à equipe pedagógica quanto ter que entregá-lo de forma protocolizada à direção da escola revelam uma prática que aponta o pouco valor nele representado no sentido de contribuir com a sistematicidade do ensino. Pelo rigor em traçar metas e objetivos e por veicular pressupostos teóricos, o planejamento busca estabelecer relação entre ciência e senso comum (conteúdos disciplinares dissolvidos na realidade social dos alunos), e essa relação pode levar os sujeitos escolares a se pronunciarem sobre experiências prévias e necessidades formativas. No entanto, os espaços que veiculam conhecimentos reificados são desiguais e com relações determinadas (MARKOVÁ, 2015, 2017), e a escola por constituir um ambiente que trabalha com as duas modalidades de saber, a língua materna consensual, na modalidade oral, com sua diversidade linguística e o saber erudito, como a leitura e escrita com suas normas e convenções teóricas, abstratas e carregadas de objetividade (SÁ, 1993; GERALDI, 2013), daí decorre a necessidade de intencionalidade e objetivação dos conteúdos a serem ensinados em planos de aula que transitam entre esses universos.

Gasparin (2002), sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e com o objetivo de contribuir com a compreensão, elaboração e execução do planejamento de aula, enumera cinco passos para compor esse instrumento teórico-metodológico. Na visão do autor, todo conteúdo escolar encontra-se na prática social inicial de forma sincrética e um tanto nebuloso. Como exemplo, esse pesquisador usa o conteúdo “água”, que faz parte do contexto dos alunos. Todavia, este mesmo assunto, ao ser ensinado na e pela escola, precisa considerar os aspectos que o estudante domina e as dimensões que encerra. Com a contextualização da

problematização, o professor e os alunos necessitam se instrumentalizarem (ações docentes e discentes), para que estes últimos elaborem uma síntese mental do novo conhecimento e a partir desse momento voltarem para a prática social e representá-la de forma ancorada nos conhecimentos reificados.

Acreditamos ser pertinente essa didática, uma vez que considera os atores do processo ensino e aprendizagem, a prática social da qual fazem parte e a relevância científica do conteúdo a ser apreendido para, via de regra, refletir no contexto do qual os sujeitos emergem. Vigotski e Moscovici citam o sistema de trocas culturais; o primeiro confere primazia ao conhecimento em ser social antes de se tornar individual nos processos de trocas inter para o intrapsicológico, (VIGOTSKII, 2006), e o segundo infere que as RS transitam entre convenções sociais por meio das percepções individuais, porque “[...] uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação” (MOSCOVICI, 2015, p. 372).

Assim como a irrelevância que alguns professores proferem ao planejamento, representada pelos pedagogos desta pesquisa, temos outros elementos que contribuem com o inadequado desempenho acadêmico dos estudantes investigados. Como essa situação é enfrentada pela escola, são aspectos que discutimos no tópico seguinte.

4.3.3 Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação

As RS da pedagoga da EC1 sobre a não aprendizagem dos estudantes é unilateral: “o aluno não estuda”. Em uma análise mais aligeirada, não deixa de ser coerente a concepção dessa profissional. Entretanto, o reverso dessa afirmação nos faz questionar: o que leva boa parte dos estudantes das escolas públicas não terem rigorosidade em seus estudos? Em que medida a relação família e escola auxilia esse processo? Em que ou em quais aspectos podemos ancorar o desinteresse dos estudantes com as atividades escolares?

A princípio, é uma escola muito grande, o barulho aqui é muito grande, não possibilita a concentração do aluno. Sempre achei isso de uma escola muito grande, mas independente disso, eu ainda acho que independente da série, é a falta de estudos, o aluno não estuda fora da sala de aula, ele não se dedica a uma tarefa, ele não se dedica a ler um livro, a fazer um trabalho com empenho para aprender, e sim, para cumprir uma tarefa ali para entregar e apresentar e ter uma nota, mas o aluno não se dedica meia hora por dia para estudar, para olhar o conteúdo visto, o conteúdo que o professor passou uma tarefa ou não ou pelo menos só explicou a disciplina, ler um texto no livro

que o professor sugeriu, o aluno não se dedica, isso vai do 6º ao 3º do Ensino Médio (Ped-EC1).

As RS da pedagoga de EP1 remetem a uma questão mais ampla, o caráter social da aprendizagem ou da não aprendizagem, representado e justificado pelo valor que as famílias atribuem ao conteúdo cultural ensinado na escola, e o que, de fato, este representa em suas práticas sociais. Na contramão, a “escola já tentou de tudo” e a realidade educacional não sinaliza bons resultados.

(SILÊNCIO) Olha, eu acho que o fraco desempenho já é social, na minha opinião. Porque você veja bem, desde pequenininhos lá é... parece que não... os pais, não sei se eles também têm muitas coisas para fazer, não têm tempo para os filhos, mas não tem esse olhar de... às vezes eles não sabem o que o filho está aprendendo, o que o professor está ensinando, o que a escola está fazendo, então assim, já não faz... vai para a escola, chega em casa e já guarda o material lá, acabou, né? Então fica só a escola, só a escola [...]. Nos conselhos a gente discute, nas reuniões pedagógicas, nas semanas pedagógicas, nessas formações sempre a gente sempre acaba, vamos tentar fazer assim, vamos tentar mudar. O professor fala: “Eu já modifiquei tudo e não consigo, parece que não estou conseguindo”. Então, o que vamos fazer? Então, a gente também está perdido, né? Nós temos que nos reinventar, eu acho (Ped-EP1).

E nessa inércia, a pedagoga da EP1 conclui: “temos que nos reinventar”. Reinventar, como a própria etimologia da palavra sugere, e trazendo para esse contexto discursivo, é abandonar o que não está dando respostas adequadas às necessidades de apropriação do conhecimento cultural trabalhado na escola, é rever como as práticas ineficazes são executadas na escola, e por qual(is) motivo(s) elas sucumbiram. Borowski (2014) sustenta que a leitura e a escrita representam um desafio produtivo principalmente quando aliadas ao hábito e prazer. Santos (2000, p. 43) assegura que “[...] na maioria das vezes, o aluno não se coloca como sujeito real de seu discurso nesta prática pedagógica, visto que a escrita, quase sempre, corresponde a anotações de aulas ou a testes e trabalhos de avaliação”. Tudo isso demanda ações macro e microestruturais que perpassam as políticas públicas para a educação escolar e também o sentido sociocultural que o conhecimento escolar representa na formação dos estudantes e de suas famílias.

Gilly (2001), ao proferir sobre as RS no campo da educação, questiona a dicotomia entre o “discurso ideológico igualitário” de democratização do ensino e, ao mesmo tempo, o “funcionamento não-igualitário” da escola. Para o autor, antes de legitimar o funcionamento desigual da escola é preciso refletir sobre o sistema e a ideologia igualitária de sua atuação, do

contrário, atribuir exclusivamente aos estudantes a causa do fracasso escolar é ratificar o discurso consensual de que “o aluno não aprende porque não estuda”. Pensar dessa forma, também, de certa forma “resguarda” a instituição escolar e as políticas públicas de sua responsabilidade, uma vez que “[...] assegura uma função conservadora que protege suas práticas, remetendo para fora do aparelho escolar a explicação de seus infortúnios” (GILLY, 2001, p. 324).

Na sequência, procuramos compreender como as pedagogas representam suas práticas de leitura e escrita e sua relação com a função que desempenham nas escolas.

4.3.4 Relação afetiva e efetiva das pedagogas com a língua materna

Não diferente da representação dos professores, as pedagogas das EC1 e EP1 afirmaram gostar de ler e encontrar empecilhos ao escrever. A pedagoga da EC1 representou seu comportamento rigoroso ao escrever e sobre sua insegurança na escrita, amenizada com a revisão de seus textos por alguém de sua confiança.

(Risos) Ah! Eu me considero leitora, né? Não sei se eu interpreto tudo certo, porque há textos e textos, tento, pelo menos me esforço pra isso. Mas quanto à escrita, como eu falo demais, eu não consigo acompanhar na minha escrita a minha fala. Então eu escrevo pelo menos do que falo, e quando eu escrevo, produzir para mim é uma coisa muito sofrida. Eu me cobro muito no texto escrito e sempre peço que os outros leiam e façam revisão. Eu nunca acredito que eu fiz o meu texto com coerência... Às vezes um simples bilhete, eu digito, imprimo, depois eu vou lá, leio de novo para ver se eu entendi o que eu estava querendo dizer. Então eu tenho dificuldades, mas é na escrita, na fala eu acho que não, pelo menos... a interpretação acho que me dou bem, dá para o gasto. (Solicita revisão? – pesquisadora indagou). Ah, solicito, sempre, sempre, sempre (Ped-EC1).

A pedagoga entrevistada da EP1, por sua vez, demonstra que apesar de gostar de ler, sua relação afetiva com a escrita é bastante negativa ao narrar que, além de ter “medo de errar”, tem certeza que “irá errar”. Relatou que é consciente de que suas ideias são boas, mas não consegue adequar sua escrita de acordo com a formalidade que essa atividade exige.

Eu gosto mais de ler do que escrever. Eu leio bastante. Leio muito mesmo, eu ganho muitos livros, então eu tenho que ler, né? E gosto de ler, mas escrever, eu não gosto muito de escrever. (Você acha que você não gosta, por quê? – pesquisadora indagou). Porque eu tenho medo de errar, assim sabe? Não é medo de errar, eu, eu vou errar, com certeza eu vou errar (vamos errar) (risos). Só que é assim, eu peço ajuda. Eu gosto mais de ler, eu, eu sempre fui assim. Só que eu sempre fui boa para escrever, minhas ideias são boas, eu erro na hora de colocar no padrão, sabe? (Ped-EP1).

Como lidamos com a questão da escrita, e segundo as RS mencionadas, julgamos oportunas as reflexões: se os professores e os pedagogos a representa com “pouca afinidade”, e sendo eles, na escola, os principais mediadores de aprendizagem, qual influência exercem no desenvolvimento da escrita dos estudantes? Como a escrita desses profissionais estão representadas na dos estudantes pesquisados? Que questionamentos e tomada de decisão precisam ser feitos no processo de formação de professores e pedagogos? Inferimos que, pela complexidade desse raciocínio, reside a complexidade de se alcançar resultados mais desejáveis na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita dos que dela fazem uso.

A respeito do que expusemos anteriormente, nos valemos de Gasparin (2002, p. 114) para entender que “[...] a mediação implica, portanto, releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento”. Santos (2000, p. 43) adverte que na formação de professores, “[...] a universidade valoriza a escrita, promove a perpetuação da variedade linguística da camada social dominante e não favorece a assunção do escritor como sujeito legítimo de seu discurso escrito”.

Refletir sobre as dificuldades em língua materna dos estudantes investigados, demanda refletir acerca da leitura e a escrita de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa tomada de decisão por parte dos profissionais da educação implica em atitudes de reinterpretação e releitura dessa realidade. Por meio dessas ações, acreditamos que outras representações sobre o ensino e a aprendizagem da nossa língua materna serão elaboradas.

Em síntese, e de acordo com os achados de Santos (2000), o que depreendemos tanto das RS (ancoragens) dos docentes entrevistados quanto das pedagogas sobre a escrita bem elaborada é aquela que “[...] atende às normas gramaticais e apresenta organização lógica do pensamento. [...] se preocupam com a produção textual e cultivam uma imagem de texto ideal produzido de conformidade com a norma culta” (SANTOS, 2000, p. 48).

Nesse sentido, um passo a ser considerado é o que diz respeito à formação continuada como instrumento mediador de superação entre o que está posto (o que acontece, de fato, nas escolas) e o que as construções simbólicas podem significar nessa transição, aspecto que discutimos no tópico seguinte.

4.3.5 Formação continuada na educação básica e sua relação com a leitura e escrita

Como vimos no tópico 4.2.5 desta seção, que trata da formação continuada de professores, na formação continuada de pedagogos, semelhantemente, não se estudam sobre

as dificuldades de leitura e escrita de quem aprende e de quem ensina, nem mesmo sobre os resultados das avaliações externas e que medidas deveriam ser tomadas para melhorar o índice de desenvolvimento dos alunos. Além disso, nos trabalhos e avaliações internas, os resultados também são insatisfatórios, tomando por base o alto número de alunos aprovados por conselho de classe, conforme apresentamos nesta seção.

Não. Nada, nada. Inclusive quando eu fiz a prova do PDE, porque eu sou da turma de 2007, e a prova do PDE de 2007 foi uma prova escrita. A base era a Língua Portuguesa, a partir dali vinham os questionamentos na minha área, que é pedagoga, então foi uma prova muito difícil, trabalhosa, eu me saí muito bem, passei na prova, tinha que redigir um projeto de trabalho dentro da escola. Foi uma prova muito bem elaborada, mas ela exigia muito Língua Portuguesa, o que nas minhas formações continuadas nunca trabalhamos com base a Língua Portuguesa, não, análise de estrutura de texto, nada. Não, nunca participei de uma que fosse isso a base (Ped-EC1).

Não, não – nada. (com gestos e sons onomatopéicos). [...] O professor de Língua Portuguesa pediu. (Como pediu? – indagou a pesquisadora). Pediu para a gente ver lá na UEM cursos. Eles falam que a gente fica discutindo coisas que não ajudam efetivamente no trabalho deles em sala de aula. Então eles falam: a gente quer, sim, na nossa área. Mas aí você esbarra naquele ah, mas Língua Portuguesa, Matemática, só Matemática? Mas no caso aqui seria para todos, né, interdisciplinar (Ped-EP1).

De acordo com o que registra a história da educação brasileira, a formação do pedagogo foi institucionalizada a partir de 1939, e em decorrência de fatores políticos, econômicos e sociais, passou por retrocessos e avanços. Atualmente, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN) - (Resolução nº 1 de 2006, do CNE) em vigor, o pedagogo é o profissional habilitado para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Formação de Professores em Nível Médio e em outros espaços que demandam conhecimentos pedagógicos, além das funções técnicas que exigem habilidades de coordenação, avaliação e gestão das atividades educativas (FERREIRA, 2015). Em complemento a essa legislação, temos a DCN para a formação em nível superior e formação continuada (Resolução nº 2 de 2015, do CNE). A respeito do que observamos no discurso das entrevistadas, na atualidade ocorre a “desvirtualização” da função do pedagogo, que caminha par e passo ao que se dá com a “depreciação” da função social da escola.

Depreendemos do discurso das pedagogas, que a (des)função por elas exercida nas escolas decorre, principalmente, da problemática imediatista (indisciplina e violência) que ocupa a maior parte de seu tempo de trabalho. Essa é uma realidade constatada historicamente

por muitas pesquisas que tratam desse assunto, sendo mais acentuada na modernidade, ocasionada pelo processo de democratização da educação escolar e atravessamento dos problemas sociais no contexto das escolas. Nesse sentido, dada a dimensão da situação, não existem receitas mágicas para orientar a “solução do problema”, mas podemos nos valer de alguns apontamentos orientados pela literatura que versa sobre o assunto, como reflexões teóricas relativas às causas e consequências do comportamento inadequado do aluno, como este aprende e se desenvolve como sujeito do conhecimento, sua relação afetiva com o saber reificado, a compreensão do contexto social na relação família e escola, dentre outros.

No tópico a seguir, discorreremos acerca das questões de interdisciplinaridade e do ensino de língua materna, aspecto considerado relevante nas RS dos professores (tópico 4.2.6).

4.3.6 Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa

Ao nos referirmos à escola e à especificidade de suas funções, sejam elas de caráter pedagógico ou político, a representamos como uma instituição que sistematiza e planeja, com certo rigor, suas ações. Todavia, no discurso das pedagogas das EC1 e EP1, vemos que reflexões coletivas a respeito do trabalho integrado com a língua materna se dissipam na individualidade da prática de cada professor. Não que este não esteja preocupado e interessado na realidade desarticulada em que se encontra o trabalho pedagógico de leitura e escrita de seus alunos, conforme constatamos no tópico 4.2.6 desta tese, no qual os docentes representaram a metodologia interdisciplinar não só como importante, mas como necessária.

No entendimento da pedagoga (EC1), o professor que tem práticas pessoais de leitura influencia diretamente seus alunos nessa atividade e até mesmo planeja seu trabalho em tal ancoragem.

Nós temos professores que dão aula de Língua Portuguesa e não gostam de ler. Não leem um texto proposto na semana pedagógica do início ao fim, porque não têm experiência para ler. Não falo só de Língua Portuguesa, falo de outras áreas do conhecimento também. Mas é a experiência individual de cada um, daquele professor com a leitura, é que vai dar o norte do trabalho dele, porque um professor que é leitor de qualquer conteúdo, qualquer assunto, ele tem uma visão, um olhar especial para leitura, ele faz projetos de leitura mesmo não sendo de Língua Portuguesa. Um professor de filosofia que não gosta de ler, um professor de sociologia que não lê, e que não orienta os alunos a ler [...] (Ped-EC1).

No relato da pedagoga (EP1), observamos sua preocupação com o trabalho sistematizado da língua materna como projeto da escola, embora no sentido literal e estanque de projeto e não de prática continuada de leitura e escrita por todos os professores. Porém, revela ainda o comportamento docente ante tal proposição; inclusive relata as falas dos professores ao discutirem a possibilidade de iniciarem o referido trabalho.

Seria possível, mas... mas... sempre tem o mas, né? A gente já, várias vezes, a gente já tentou, vamos fazer assim aquele é... os projetos de leitura que as meninas falavam, assim, não só na Língua Portuguesa, vamos fazer para escola toda, vamos... Chega aquele horário, aquele dia, vamos parar, vamos ler, vamos fazer, mas a gente não consegue [...]. Então, porque a leitura e a escrita não são só para a Língua Portuguesa, né? A leitura e a escrita é para tudo. Aí você veja bem, as que mais usam, por exemplo, são os professores de português, história, os que mais escrevem, mas todos, todos, a arte tem, a educação física tem, a matemática tem. Ué porque não tem ali a leitura e a escrita presente ali na preparação, no problema, na contextualização, em tudo tem, né? [...]. Por que sempre os professores acham que têm coisas mais importantes? Tem professor que chega e fala assim: “vixi, Deus me livre isso aí de novo”. Sabe, “vai inventar essas coisas”. Não vê que trabalhando, e nesse... talvez é um momento que nem precisasse disso, que você vai trabalhar, mas que isso lá na frente nós vamos colher frutos, né? “Deixa para lá, eu não vou para minha aula, para não falar só de matemática, eu não vou para minha aula de geografia, minha aula de educação física para ficar perdendo tempo”. Chega professor e fala isso para a gente (Ped-EP1).

A respeito das representações materializadas anteriormente, de acordo com Fazenda (2003), para que a interdisciplinaridade seja possível, cada professor/pedagogo/diretor necessita reconhecer os limites do seu conhecimento e admitir as contribuições que outras áreas podem trazer a sua prática educativa. Em outras palavras, quem ensina ou faz parte da equipe pedagógica de uma instituição escolar precisa estudar e se atualizar constantemente, porque o conhecimento, assim como a humanidade, está em dialética constante.

Uma questão polêmica, segundo as pedagogas entrevistadas, é a representação de “controle” da maioria dos professores sobre a função que desempenham nas escolas. Em verdade, conter o descontrole decorrente de indisciplina e violência que descompassa o ensino e a aprendizagem é uma tarefa tão complicada quando a de ensinar em tal contexto. No tópico a seguir, analisamos as RS que os docentes ancoram e subjetivam das referidas pedagogas.

4.3.7 Representação do professor sobre a função que a pedagoga desempenha na escola

Para as pedagogas participantes da pesquisa, no que se refere à concepção dos professores acerca da função que exercem na escola, como alguém que fiscaliza, vigia,

controla, e, sobretudo, deve se “responsabilizar” pelos problemas de indisciplina e de violência em sala de aula é uma representação totalmente “desvirtualizada” das atribuições que essas profissionais devem desempenhar em uma escola. Isso fica evidente no relato da Ped-EC1:

Então hoje é assim, alguém que tem que conter a indisciplina para que o professor possa ensinar e ao mesmo tempo, é aquele que estando em sala de aula, observando como acontece o processo ensino-aprendizagem, ele tem assim... carrega a ideia de quem está vigiando. Ele não vigia, ele tem que observar, opinar, participar, propor, errar junto, acertar junto, buscar solução. Isso é o que mais me deixa triste à beira da aposentadoria. Nós não conseguimos dar conta disso, por mais que se trabalhe, por mais que você se esforce, sempre uma atividade muito individual. (É a que você atribui essa representação do professor de que o pedagogo é o seu fiscal?) É porque, eu penso assim, eu sempre procurei me inserir como alguém que está junto, se é para errar vamos errar juntos, se é para acertar, vamos acertar juntos, mas mesmo assim tem professores que não se sentem à vontade. Eu não sei a que, não sei. Mesmo trabalhando muitos anos, eu percebo, eu vejo que têm alguns professores que vê você como alguém que está ali para vigiar, para punir. Não tem função de punição, a gente não tem esse poder, só o compromisso com a qualidade... até de proteger o professor da exaustão que todos vivem durante o trabalho. Então eu não sei te dizer. Talvez a postura, não é nem do histórico, porque o histórico do pedagogo de estar ali, hoje e nas últimas décadas na formação em Pedagogia, ela não tem mais essa característica de supervisor, de orientador. Ela tem a característica de quem organiza o trabalho pedagógico. Então eu não sei de onde vem. Talvez porque muitos diretores se escondem atrás do pedagogo para fazer esse trabalho que ele... não sei, não sei te explicar, mesmo assim, é uma coisa que eu gostaria de ver sanada, sabe, gostaria de saber que o pedagogo é aquele que é parceiro tanto do aluno quanto do professor, mas ainda não vejo assim (Ped-EC1).

A pedagoga da EC1 lança mão de um possível entendimento do motivo pelo qual os professores as caracterizam como fiscalizadoras do processo de ensino, possivelmente pela omissão dos diretores no acompanhamento mais direto da realidade pedagógica da escola. A TRS nos ajuda a entender que as RS guiam as condutas humanas (JODELET, 2001), e de acordo com essas orientações, na EC1 e EP1 as pedagogas “vigiam” os professores. Em consequência, os docentes atribuem a característica controladora às pedagogas em virtude da posição adotada por essas profissionais (SÁ, 1996). Por outro lado, é imprescindível a reflexão sobre o comportamento tanto de quem “precisa controlar” como de quem “exerce o controle”, uma vez que ambas as atitudes não condizem com um ensino democrático e de construção de autonomia.

No depoimento da pedagoga da EP1, a situação demonstra ser mais complicada. Em sua função, via de regra, deveria organizar, juntamente com os professores, o processo de

ensino e mediar situações de ensino e aprendizagem, principalmente as de não aprendizagem, entretanto nos parece não haver essa interlocução quando discorre que, em muitos casos, é chamada pelo professor a decidir entre “ou você resolve a situação ou assume minha função de aula”.

O pedagogo? É esse que ele vem e traz o aluno, traz cinco ou traz um, arrastando e fala assim: “Oh, estava jogando borracha um no outro, estava jogando papel no outro, oh...” É claro que tem exceções, mas a maioria, “oh, vê que você faz aí, oh”, joga o caderno, a mochila, o livro e fala: “Vê o que você faz aí, oh, porque ou eu ou ele na sala”. Estamos com esses problemas aí hoje. (Sempre tem? – indagou a pesquisadora) Sempre. “Vê o que faz aí, que eu lavo minhas mãos. Oh, quantas vezes foi chamada essa mãe, oh, C (se referindo a como os professores se dirigem a ela), não resolveu, vê com a diretora o que você faz, porque eu... se ele continuar na sala, eu não fico”. Hoje nós estamos com esse problema aí. Então, L. (entrevistada se dirigindo à diretora), pelo amor de Deus, que eu vou fazer? O professor não quer o aluno, eu cheguei lá, professor, é seu, você não quer, tudo bem, tá, vamos ver, o que que nós vamos fazer, porque se você não quer, já pensou se cada sala tira três, quatro e fala eu não quero esse aluno e pôr aqui para mim, como que eu trabalho? Como eu faço? “Eu sei, mas eu já falei que eu não aguento mais”. [...]. (O professor tem amparo legal para dizer que não quer o aluno na sala? pesquisadora indagou). Não. Não, porque eles falam assim: “Tem que tomar as medidas”. Que medidas? “O aluno me desacata”. Eu registro, chamamos o responsável. Se é um desacato, chamamos a patrulha... o senhor quer fazer o BO? Faz o BO. Então tem que ir por essas vias. Mas o professor também não pode dizer: “Eu não quero esse aluno”. Só que veja bem, aí que a gente vai para o lado humano: “Professor, o aluno é seu, enquanto a gente não fazer... ver o que vai ser feito”. Porque já foi chamado o pai, já foi chamado o conselho, o senhor já fez o registro do BO, é... já deu suspensão pedagógica, a mãe também não sabe o que faz... eu, como eu posso fazer? Então o professor fala assim: “Você vem e dá aula no meu lugar, que eu estou saindo”. [...] É, aula sim, a outra também. E aí não é só, vamos resolver o problema da professora, mas nós vamos resolver inglês, mas matemática, tá assim, português tá assim, arte tá assim... Claro que tem professores e professores, mas quando você vê que é um geral, é complicado. Sabe, eu não sei, eu também sinto só (Ped-EP1).

A respeito das RS que transitam nas instituições de ensino, Gilly (2001, p. 322) adverte que

[...] dada a importância crucial que lhe atribuem as diferentes partes envolvidas – administradores e dirigentes centrais, agentes do sistema e usuários -, o fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola estão entre os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a seu respeito.

Dentre os “diferentes discursos” referidos, encontramos as RS das pedagogas entrevistadas sobre como não são concebidas pelos professores das escolas onde trabalham, em face essencialmente, do fracasso escolar evidenciado. Então, o pedagogo, como

responsável por gestar questões pedagógicas da instituição, se vê, de um lado, coagido pelas exigências em que sua função lhe imputa e, por outro, pelas contradições com que se sente representado, pois as ideologias presentes nas instituições ofuscam as possíveis causas do insucesso escolar dos estudantes. Como exemplo, no depoimento anterior da pedagoga da EP1, não constatamos representações de leitura e escrita, ou seja, não visualizamos ancoragens na relação dificuldades de escrita e práticas de ensino para essa finalidade. Isto é, a não representação da leitura e escrita como uma prática social primordial, com suas diversas finalidades acadêmicas e sociais, implica no significado e na relevância que essas RS refletem na formação de leitores e produtores autônomos da escrita (DESCHAMPS; MOLINER, 2014).

No tópico seguinte, apresentamos os depoimentos das pedagogas da EC1 e da EP1 relativos ao que é ser pedagoga na atual conjuntura brasileira.

4.3.8 Representações relativas a ser pedagoga

As duas pedagogas (EC1 e EP1) representaram que, apesar das dificuldades enfrentadas na função que exercem, gostam do que fazem. E como os problemas de indisciplina e de violência escolar dificultam e até mesmo, em certas situações, impedem o trabalho do professor, quase sempre ficam mediando situações de conflitos entre alunos/alunos ou entre alunos e professores. Essa realidade concebida pelas entrevistadas coaduna com o entendimento de Moscovici (2015, p. 35) de que “[...] nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções”. Objetivando a afirmativa deste autor, os problemas relatados pelas pedagogas são conscientes da necessidade imediata de resolvê-los, apaziguá-los ou contorná-los, do contrário, não há disciplina para o exercício do ensino e da aprendizagem. Mas outras questões estão imbricadas no cotidiano das escolas, como as que “fogem” do alcance de interpretações conscientes, que precisam ser estudadas com certa urgência, senão a escola se consome na descaracterização de suas funções e finalidades.

As RS das pedagogas sobre a função que desempenham na escola é a de um profissional que medeia situações de ensino e aprendizagem com professores, alunos e família.

Bom, em primeiro lugar que eu não mudaria de profissão. Acho que se eu fosse escolher hoje escolheria de novo, porque eu gosto. Hoje é muito penoso, sempre foi, mas hoje, sobretudo, por conta da conjuntura atual, da violência que atingiu a escola. O pedagogo passou a se preocupar não com a

aprendizagem, e sim, conter a violência, manter o aluno disciplinado, sendo que a preocupação de sempre deveria ser se ele aprendeu, se não aprendeu, por quê? Junto com o professor buscar essa resposta, alternativas para o aprendizado acontecer. Isso foi se invertendo, sobretudo, depois da década de 90. Isso foi se invertendo, invertendo a tal ponto que hoje quando a gente chega na escola a primeira coisa que nós temos que fazer é enquadrar os alunos em sala, literalmente, cada um no seu quadrado, conter aquela indisciplina inicial das aulas para que o professor possa entrar e dar aula. Isso que o pedagogo tem que fazer diariamente, com o indisciplinado tira da sala. Então, 99% do nosso tempo está em conter a indisciplina para que o aluno e os demais alunos da sala possam aprender. Infelizmente é essa a realidade em qualquer escola, inclusive a particular (Ped-EC1).

O que eu mudaria é essa concepção que o pedagogo é fiscal do professor... não é. O pedagogo faz parte daquele coletivo, ele não é o aluno, ele não é o professor, mas ele faz parte daquele coletivo de cada turma. O pedagogo, é ele que faz a ponte professor e aluno, aluno e professor, pais e alunos e escola. Ele que organiza todo esse trabalho, então ele não pode ser visto como quem vigia o aluno, que vigia o professor, que vigia a forma com que o professor registra sua aula no RCO (Registro de Classe *On-line*), no formato que ele aparece para que o pedagogo dê conta do que o professor registrou, ele piorou a situação de vigia. O pedagogo virou vigia do RCO do professor, infelizmente. Então o pedagogo tem que estar inserido no ensinar e no aprender para que ele possa ajudar tanto quem ensina quanto quem aprende [...]. Ser pedagogo hoje é difícil, é difícil, não é fácil. Talvez eu lá, oh, se eu pudesse mudar, eu mudaria, mas eu gosto, eu gosto muito do que eu faço. Acredito, que, com o tempo, não vou ficar de hipocrisia, não, conforme tem passado o tempo, está cada vez mais difícil, e não, e não tenho muito sonho que vai mudar isso não [...] (Ped-EP1).

Com base no discurso da pedagoga da EP1, apesar de sua consciência das atribuições que deve exercer em sua função e o que de fato vem fazendo, inferimos seu descontentamento com as demandas de sua profissão. A natureza convencional imediatista do trabalho que o pedagogo desenvolve na escola encontra-se expressa na fala das entrevistadas ao discursarem sobre a contradição entre a importância de seu trabalho e a impossibilidade de realizá-lo para a promoção efetiva da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. As pedagogas desta pesquisa constroem representações referentes aos fenômenos educacionais com os quais convivem, e essas RS são fruto de experiências e vivências de sua prática e contexto escolar, no qual circulam dúvidas, insatisfações e dissenso em relação ao ensino sistemático da língua materna como instrumento de ascensão sociocultural de estudantes, professores, diretoras e delas próprias (pedagogas) enquanto coadjuvantes do/no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, no espaço escolar os saberes cotidianos devem ser interpretados com base nas dimensões científicas (conhecimentos reificados) e em suas dimensões cognitivas (sistema de trocas psicossociais) (MAGALHÃES, 2015).

Novamente recorremos a Moscovici (2015) para dar sustentação a essa interpretação ao afirmar que “[...] podemos, através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos” (p. 35). Não queremos, aqui, e ainda que quiséssemos, não teríamos como tecer orientações “revolucionárias” aos pedagogos sobre como lidar e resolver de forma prática os problemas comportamentais que “desestruturam” o ambiente escolar, todavia, por ser um aspecto que perpassa todas as esferas da escola e da sociedade em geral, consideramos importante que todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, inclusive os estudantes, discutam e reflitam tal situação, e de que forma cada aluno, professor, pedagogo, diretor, pais representam e contribuem para que tal problemática atrapalhe ou promova as condições de ensino e de aprendizagem.

Valemo-nos, ainda, da orientação de Moscovici (2012, p. 372) ao propor que “[...] o lugar desse encontro é inicialmente político”. Político no sentido de se levar em consideração o jogo de poder que se encontra nas representações e nas tomadas de decisões quando se pretende repensar um fenômeno social e propor-lhes alternativas de mudanças, ainda que outras dimensões consubstanciam a realidade em estudo.

No tópico a seguir, apresentamos as RS das duas diretoras responsáveis pela EC1 e EP1. Consideramos que o discurso dessas profissionais contribui, sobremaneira, com o entendimento da problemática discutida neste trabalho.

4.4 Representações de gestoras sobre o trabalho pedagógico em leitura e escrita

Da mesma forma como procedemos na análise e discussão da entrevista com as pedagogas no tópico anterior, com as diretoras responsáveis pelas duas turmas/escolas (EC1 e EP1) organizamos as entrevistas com as oito categorias.

- a) Principais atividades desempenhadas na instituição e maiores problemas enfrentados (diretora);
- b) Representação do trabalho pedagógico em leitura e escrita e contribuição enquanto diretora;
- c) Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação;
- d) Representação de gestão escolar de qualidade;

- e) Formação continuada na educação básica e sua relação com a função que exerce na instituição;
- f) Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa;
- g) Representação sobre o desempenho dos professores e alunos dos nonos anos pesquisados;
- h) Oferta e importância de tecnologias de informação e de comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem.

4.4.1 Principais atividades desempenhadas na instituição e maiores problemas enfrentados (diretora)

Como mencionamos na seção dois, a EC1 possui um diretor geral e três diretores auxiliares, cada qual responsável por um turno de aula (manhã, tarde e noite). A EP1 possui três diretores, que se revezam nas atividades exigidas pela função.

No discurso da diretora da EC1, reproduzido parcialmente a seguir, fica evidente que os problemas administrativos e estruturais não são de sua responsabilidade, ou seja, sua função é a de atuar mais diretamente com a adequação do comportamento de alunos e à gestão de problemas de indisciplina escolar, atendimento a pais/responsáveis e acompanhamento da presença do professor na instituição. Afirma também que, em meio a essas demandas cotidianas, não sobra tempo para se dedicar a uma das principais preocupações de um gestor escolar: a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

As principais atividades que eu desempenho, por ser diretora auxiliar é em relação ao aluno, o trabalho mais direto com o pedagógico, com o aluno, e menos com a parte administrativa, que fica com a direção geral. Então, nessa função, normalmente, tudo que é relativo ao desempenho do aluno, né, à organização da escola, do período, desde a entrada até desempenho junto com o trabalho junto com as pedagogas e com os professores, no sentido de organizar toda uma estrutura pedagógica para o funcionamento do período, funcionamento do trabalho com os alunos e também envolve tudo relacionado à questão de disciplinar. Então, sempre que tem algum problema, eu vou atuar junto com o pedagógico para tentar solucionar esses problemas junto com os alunos (Dir-EC1).

Um dos problemas é a indisciplina, mas não é só a indisciplina. A gente tem problemas com a indisciplina, tem problemas com os professores, né, são problemas familiares, então são vários os problemas que acabam, né, não tendo uma efetiva aprendizagem, e que a gente poderia avançar muito mais, mas tem que ficar resolvendo os problemas e perde-se o foco que deveria ser, o grande foco, que é a aprendizagem (Dir-EC1).

A diretora da EP1 declarou se ocupar mais das questões burocráticas da escola e gestão dos recursos financeiros. Não diferente da escola anterior, os problemas de indisciplina e violência escolar fazem parte da rotina da escola.

[...] o meu papel aqui, é cuidar do Patrimônio Público, é fazer a gestão dos recursos financeiros com muito cuidado, na qual é bastante difícil de gastar esse dinheiro do Estado, porque nós temos que ter todo o cuidado de ver três empresas, todas as certidões negativas em dia, se alguma empresa não estiver com a certidão negativa em dia, temos que buscar outras empresas, temos que ter três orçamentos, pagar merenda, pagar material de limpeza, material de expediente, e depois prestar contas a cada trimestre, de todo esse capital gasto. [...] principais problemas: indisciplina, a questão da droga [...] é um percentual pequeno, mas existe, o cigarro, que é uma droga lícita; nós temos desconfiança que há tráfico de maconha, apesar de estarmos sempre atentos, ainda existe uma dificuldade muito grande é a parceria com o Conselho Tutelar. A gente agenda reunião com o conselho e eles não aparecem. Então, essa parceria dificulta um pouco a gente diminuir as questões de indisciplina e as questões das drogas na escola (Dir-EP1).

As RS das diretoras relativas as suas principais ocupações no serviço de gestão escolar evidenciam a preocupação de ambas: uma voltada mais para as demandas práticas de atendimento a alunos, principalmente questões de indisciplina e violência escolar, e a outra, apesar de estar consciente da problemática, especialmente com entorpecentes, que assola a escola, sua maior tarefa na instituição é a gestão dos recursos materiais e financeiros da escola, ficando para outra diretora auxiliar cuidar das questões cotidianas decorrentes de interrelações entre alunos, pais e professores.

No discurso de ambas as diretoras constatamos que se encontra bem definido o papel que desempenham nas escolas, visto que “[...] as representações sociais constituem visões de mundo, coletivamente elaboradas e partilhadas pelos grupos sociais, com base em sua história, no contexto social em que se inserem e aos valores a que se referem” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 119). Trazendo o conceito que esta autora outorga às RS para o contexto educacional em que realizamos nossa pesquisa empírica, depreendemos que o foco principal da gestão escolar representado pelas entrevistadas não se refere de forma primordial (central) ao ensino e à aprendizagem, mas aos aspectos comportamentais e físicos (periféricos) que compõem o universo consensual de suas RS. Isso explica por que as RS “[...] são o produto de nossas ações e comunicações (MOSCOVICI, 2015, p. 40), em um movimento indicando que “[...] aquele que conhece se coloca no lugar do que é conhecido” (MOSCOVICI, 2012, p. 60), e constatamos que o mais evidenciado nas RS das gestoras não é

a aprendizagem da língua materna, demonstrando não ser o núcleo central de suas representações, por motivos justificados em suas ancoragens.

Na sequência, demonstramos como as diretoras manifestam suas concepções sobre o trabalho de leitura e escrita realizado na escola e como se representam nessa prática.

4.4.2 Representação do trabalho pedagógico em leitura e escrita e contribuição enquanto diretora

Em consonância com as representações dos professores entrevistados nesta pesquisa, a diretora da EC1, até mesmo por exercer a função de professora em outro turno, narra com propriedade do cotidiano da sala de aula. Sua representação sobre esse aspecto é a de um aluno desinteressado com a forma tradicional de se trabalhar a produção de texto, que busca as facilidades da tecnologia para poupar-se da escrita.

Olha, desenvolver um trabalho sistemático de leitura e produção escrita é de vital importância, é... eu acredito que os professores, principalmente de Língua Portuguesa, eles façam esse trabalho constantemente, né? Os conceitos científicos trabalhados, normalmente, são dentro da disciplina. As demais áreas também realizam um trabalho de produção, só que... o aluno, ele não tem mais interesse que tinha em fazer esse tipo de trabalho, para ele o trabalho tinha que ser diferente hoje, e não o trabalho sistemático de leitura e escrita, né? O aluno, quanto mais a gente recebe o aluno, né, as idades menores, a gente percebe que esse trabalho de leitura e produção da escrita tem cada vez menos, demonstrado menos interesse por isso, são outras fontes, né, que seria escrita. O aluno, se ele puder tirar uma foto do que a professora escreveu no quadro, ele tira, ele não quer mais copiar, não quer escrever. Então, não sei se isso é uma coisa da modernidade, que hoje tudo é mais fácil, com os smartphones que a gente tem hoje. Então, cada vez mais ele quer escrever menos. Então os conteúdos, também o professor, cada vez menos. Como já estou há muito tempo na educação, o aluno escrevia muito mais, o aluno não tinha o livro, então, era um hábito a escrita, hoje a gente tem os livros, que ótimo. Não que isto tenha que mudar, tem que ser cada vez mais e melhor. Mas ele foi perdendo o hábito da escrita. A gente tem recebido alunos dos 6º anos, e a gente vê que também essa prática, nas séries iniciais, ela deve estar bastante comprometida (Dir-EC1).

A diretora da EP1, por seu turno, representa que sua tarefa em relação ao trabalho pedagógico está mais ligada ao controle das tarefas que competem aos docentes.

O gestor interfere quando ele está atento. Se o professor está cumprindo sua hora atividade, se o professor faz o planejamento, se ele cumpre com as... o que tem no Regimento Escolar, que é aplicar duas avaliações, duas recuperações. Quando o gestor participa do Conselho Escolar e interfere em

algumas atitudes que julga incorretas por parte dos professores e pedagogos (Dir-EP1).

Neves *et al* (2011), ao se reportarem à leitura e a escrita como atividades inerentes ao trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo, e à quebra de paradigma desse mesmo trabalho antes dirigido à camada elitizada da população, asseveram que “[...] ler e escrever massiva e superficialmente tem sido a questão dramática da escola recente, sem equipamentos e estendida a quase toda a população” (p. 16). A realidade de que trata os autores é a constatada pelos profissionais participantes desta pesquisa e acentuada pela representação do comportamento dos estudantes decorrente do modelo de menor esforço ao lidarem com a leitura e a escrita enquanto bens culturais que medeiam o conhecimento científico e suas implicações sociais. No entanto, as facilidades dos mediadores tecnológicos da atualidade nem sempre promovem desenvolvimento humano. Assim sendo, “[...] ler e escrever, portanto, implica redimensionar nossas práticas e nossos espaços” (p. 17), visto que somos responsáveis por organizar, planejar e dirigir o ensino na escola, e se o aluno, manifesta tal conduta (conforme discurso da diretora da EC1), de alguma forma (consciente ou não) está lhe sendo permitido. Diante disso, cabe a reflexão: a quem compete a responsabilidade de interpretar e adequar essa realidade? De que forma os estudantes podem participar dessa reflexão?

Aliado à tensão causada pelo paradoxo exposto, outro ponto bastante complicado é o inadequado desempenho escolar dos estudantes, representados pelos diretores a seguir.

4.4.3 Motivos do fraco desempenho acadêmico dos estudantes e atitudes tomadas pela escola para melhorar a situação

As duas diretoras entrevistadas (EC1 e EP1) atribuíram à desestrutura e desinteresse da família dos estudantes e a sua desmotivação como os principais motivos de apresentarem fraco desempenho escolar, conforme pontuam na sequência.

[...] começa desde a família, porque a família hoje é uma família diferente, né? Então nós temos, muitas vezes, como eu disse da indisciplina, quando você vai conversar com o aluno, ele não tem uma estrutura, ele tá fazendo aquilo, e ele não tem noção do que aquilo no coletivo não tem como ser. Então vêm de famílias desestruturadas, a falta de tempo, quando se fala de família, dos pais para os filhos, muitas vezes os filhos são deixados pelas famílias que são criados por outros familiares. Então já vem daí, de uma estrutura, e ao chegar na escola, ele não é sozinho, ele é um grupo, e aí ele tem essas dificuldades desse trabalho acadêmico que exige, né, você ter, ah,

não seria o termo rigidez (Disciplina? - pesquisadora opinou). É, disciplina de estudo, ele tem que ter organização, né? Ele tem que querer, e muitas vezes ele chega aqui, ele vem porque é uma obrigação. A escola, ele ama, ele vem, ele faz amigos, ele vai brincar, ele pode conversar, mas a parte acadêmica tem ficado [...]. Quando a gente vê que o desempenho não está acontecendo, convoca esse familiar, chama o aluno, conversa, coloca de todas as formas, mas mesmo assim, a gente percebe que hoje a realidade é bastante diferente. [...] hoje mesmo com a convocação, o pai não comparece, você liga, não consegue falar. Então cada mais, porque o trabalho exige, por exemplo, celular facilitou muito, você poderia ligar, só que se eu estou no trabalho, não posso atender, e a escola funciona em horário, pelo menos no período que eu trabalho, ela funciona no horário que, normalmente, o pai está trabalhando, aí ele não demonstra muito interesse, né? Os maiores problemas são esses, porque quando a gente pega o pai que é envolvido, o responsável que é envolvido, a gente vê sim uma diferença na aprendizagem. Então, esse envolvimento com seus filhos faz toda a diferença (Dir-EC1).

Desinteresse por parte dos alunos. Eu acredito que os alunos, eles não se preocupam tanto com o futuro, eles são muito imediatistas, eles não pensam no trabalho, futuro, sim, numa grande maioria, é claro, que nós temos alunos ótimos, é, que se preocupam com o vestibular, que vieram me pedir se a escola, quando for fazer o descarte de livros, se eu posso doar. Nós já estamos separando alguns livros pra que a gente faça a doação para eles (Dir-EP1).

Em conformidade com a literatura que trata dos motivos do fracasso escolar, podemos elencar vários, como os relacionados às questões afetivas e de motivação do estudante com o objeto de conhecimento, os relativos à formação inicial e continuada do professor, às questões filosóficas e políticas da instituição constantes em seu projeto pedagógico, os recursos físicos, didáticos e tecnológicos inadequados ou obsoletos, presentes nas escolas públicas brasileiras, além dos que perpassam a desvalorização do professor e das condições de seu trabalho (GASPARIN, 2002; SAVIANI, 2005; BRANDÃO, 2014; OLIVEIRA, 2015). Acerca do diagnóstico da educação brasileira na atualidade, Oliveira (2015, p. 17) adverte que “[...] faltam consensos básicos a respeito do papel da educação, da escola e da cultura a ser transmitida pelas escolas”. Embora esse entendimento seja de ordem macro e multidimensional, seu processo de familiarização, conforme Moscovici (2015), opera por meio da ancoragem e objetivação do que está sendo apreendido, e no caso da presente investigação, do papel que o domínio adequado da leitura e da escrita representa para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. As gestoras entrevistadas têm consciência dessa necessidade (ancoragem), mas esbarram nas contradições que dificultam a sua concretização (objetivação). Ou seja, é não familiar o adequado domínio dessas habilidades linguísticas

pelos alunos e das metodologias interdisciplinares pelos professores, mas torná-las familiar demanda grande esforço da escola e das condições de sua existência.

Como assinalamos, são diversas e complexas as causas do fraco desempenho escolar dos estudantes das escolas públicas, e atribuir de forma unilateral essa responsabilidade, somente a eles ou a sua família precisa ser repensado por todos os que promovem o ensino (os professores também apresentam essa percepção, conforme tópico 4.3.3, p. 201 dessa seção). As palavras de Moscovici (2015, p. 61) nos ajudam a compreender essa realidade: “Mesmo quando estamos conscientes de alguma discrepância, da relatividade de nossa avaliação, nós nos fixamos nessa transferência, mesmo que seja apenas para podermos garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido”. Ou seja, como o fracasso “é do aluno”, fica mais confortável transferir a ele ou às suas condições cognitivas e socioafetivas a responsabilidade de sua situação de não aprendizagem.

Para contribuir com esse pensamento, Ferreira (2012) sinaliza que nem sempre a leitura e a escrita são atividades valoradas pelas classes sociais mais desfavorecidas cultural e socioeconomicamente.

Desse modo, as representações que refletem a importância da leitura no tocante ao conhecimento acumulado e desenvolvimento social indicam um quadro referencial cognitivo para explicar a leitura a partir de valores sociais e culturais que podem ou não deixar marcas na apropriação da cultura escrita pelas classes sociais menos favorecidas (p. 77).

Na análise dessa questão, consideramos apropriado avaliarmos os movimentos de ancoragem e de objetivação que essas classes sociais realizam quando se trata de uso efetivo de leitura e da escrita em sua vida cotidiana. Isto é, em que medida as práticas de leitura e de escrita condicionam seu contexto social e contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social. Os estudantes que fracassam na escola são conscientes da importância de ler e escrever com propriedade, mas paradoxalmente, essas atividades não são adequadamente objetivadas em seu processo de aprendizagem. Por essa via de entendimento, vemos a complexidade de entender os fatores sociais e políticos relacionados à apropriação e usos de bens culturais de poder, como, no caso, os usos sociais da leitura e da escrita, pois por um lado, está em jogo a compreensão dos conteúdos veiculados por meios de mensagens, e por outro, muitas vezes oculto, a intenção com que essas informações são produzidas e disseminadas (GNERRE, 1987).

Na sequência, discorreremos sobre a visão das gestoras sobre o que significa uma gestão escolar de qualidade, preconizada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de 1996.

4.4.4 Representação de gestão escolar de qualidade

Antes de nos atermos às especificidades da gestão escolar e da gestão democrática propriamente dita, julgamos adequado situarmos, ainda que de maneira breve, a reforma do Estado brasileiro e da educação escolar nos anos de 1990 como consequência das condições históricas do sistema capitalista daquela época. Nesse processo histórico, ocorreu a minimização do papel do Estado em relação às políticas públicas para a educação. Nesse contexto, Noma e Lara (2007, p. 1) esclarecem que

[...] países da região latino-americana, ancorando-se em políticas de descentralização e em novo modelo de administração pública, realizaram amplas reformas educacionais, abrangendo várias dimensões do sistema de ensino, ou seja, legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação entre outras.

Compreender de que modo esse processo se deu e quais suas implicações no campo da educação é relevante, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394 de 1996, inspirada em moldes neoliberais, que enfatizam o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total, aspectos consonantes a uma visão empresarial, deixa de atender as inspirações da Constituição Federal de 1988. Tais aspectos são evidenciados em uma sucessão de medidas e políticas descentralizadoras nas esferas estaduais e municipais, nas quais o Estado deixou de responder por um projeto de desenvolvimento econômico e reduziu sua atuação nas políticas públicas e sociais.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005 de 2014, ordena em sua meta 19, oito estratégias para o alcance da “Gestão democrática da educação pública”. De acordo com Brandão (2014), a implantação da Gestão Democrática da escola pública, ainda que “[...] haja a intenção do sistema federal da Educação, cabe aos sistemas estaduais e municipais de ensino implantarem (ou não) a gestão democrática nas escolas públicas pertencentes aos seus respectivos sistemas” (p. 88).

A gestora da EC1 entende gestão escolar de qualidade aquela em que as decisões são tomadas pelo coletivo da escola.

Uma gestão escolar de qualidade, você tem que trabalhar sempre em equipe, porque ninguém consegue desenvolver um trabalho individual, então todos os problemas que tem a gente passa por todos os âmbitos da escola, não só por trabalhar mais com o pedagógico, mas envolve desde a direção geral, pessoal de secretaria, porque os problemas que surgem, eles normalmente têm uma característica, se for problema com o aluno, a gente tem que envolver os pais, os órgãos competentes. Então, eu acho que uma gestão escolar de qualidade, deve envolver a todos. Um trabalho coeso, mas em equipe, permeando os setores aos quais estão relacionados, dependendo, da, da fonte do problema (Dir-EC1).

Já a gestora da EP1 enfatiza que a gestão de qualidade é aquela em que o diretor está sempre atento ao cotidiano da escola, seja com questões burocráticas ou pedagógicas. Em seu discurso, vemos representadas as questões relativas a cuidados com os estudantes e a relação família e escola.

Uma gestão escolar de qualidade é aquela que o diretor está sempre atento, lendo toda a documentação oficial que vem da SEED, do Estado, que está atento a tudo que está quebrado na escola, está sujo, a questão do pedagógico, cuidar desse aluno, verificar a questão psicológica do aluno, o que a escola pode fazer para ajudar, buscar atendimento psicológico, ééé, ter um contato muito estreito com a família, pra que essa família acompanhe esse aluno de perto. Eu tenho uma experiência muito bacana de alunos indisciplinados, que eu tenho o *WhatsApp* dos pais, então qualquer problema que acontece, eu entro em contato pelo *WhatsApp*, aí então (Dá certo? – pesquisadora indagou). Dá certo, o pai confia, o aluno cria uma afetividade maior comigo, porque ele pergunta: “Diretora, o que você queria com meu pai, com minha mãe ou com minha irmã?”. Falo: O que eu queria é que você se comportou mal ontem ou você não fez a tarefa e eu repassei para o seu pai. Essa é uma experiência que eu tive há muitos anos atrás num intercâmbio que eu fiz nos Estados Unidos, que em 95 eles já tinham um computador em cada sala, com internet e com acesso via e-mail dos pais. Esse intercâmbio que eu fiz (Dir-EP1).

A experiência das diretoras ora relatada encontra-se consonante com as quatro funções que as RS encerram, elencadas por Abric (2000), uma vez que as entrevistadas compreendem e explicam a realidade em que atuam, ainda que em alguns momentos de forma pragmática, outras vezes definem e justificam os grupos com os quais trabalham, também guiam os comportamentos (indisciplina, violências, controle) e justificam as tomadas de posição e dos comportamentos gestados.

O próximo aspecto representado pelas diretoras é a formação continuada da qual participam e em que medida contribui com o trabalho de leitura e escrita de pedagogas, professores e alunos.

4.4.5 Formação continuada na educação básica e sua relação com a função que exerce na instituição

As diretoras (EC1 e EP1) afirmaram participar, desde 2016, de curso obrigatório de formação continuada para gestores ofertado pela SEED/PR. A diretora da EC1 fez um balanço dos conteúdos estudados no referido curso, mais voltados para questões de funcionamento da instituição, como a gestão financeira, de pessoas e burocráticas.

Eu tenho participado do curso de gestão, ele é muito bom no sentido que ele prepara sobre determinados acontecimentos que a gente pode encontrar na escola. Esses cursos, normalmente, eles são mais específicos para direção geral, né? Problemas mais burocráticos. Menos para o que a gente está... que eu tenho estudado até agora. E ele não trouxe até agora, é nada que desse, assim, essa prática nossa do dia a dia, esses enfrentamentos, esses problemas que a gente tem com os alunos. Ele visa mais a gestão financeira, a gestão de pessoas, e, como eu trabalho mais com alunos, na gestão pedagógica, eu ainda... de repente até tenha alguma coisa, mas nas etapas que eu participei ainda não foi tratado sobre isso. (Esse curso é novo? – pesquisadora indagou). Isso é novo, ele vem no último ano. Como a gente já está há nove anos, então a gente nunca tinha tido nada específico nesse sentido, mas é um curso que é bom, dá uma visão, principalmente, para os diretores que estão iniciando agora, que é uma das obrigações de quem foi eleito, é participar desses cursos. Então, para quem nunca atuou como gestor, ele é bom, mas para gente que tá há bastante tempo, até agora não consegui ver nada de novo (Dir-EC1).

De extrema importância. Eu participo de um curso de gestão escolar, da SEED, que a cada módulo, a gente aprende sobre alguma coisa relacionada à gestão. Por exemplo, agora eu estou no módulo documentação, então para nós gestores é muito importante, saber sobre matrícula, sobre RCO, que é o registro de classe *on-line*. Então, essa questão burocrática, essa questão de leitura de documentação, ela é muito importante, e no curso de gestão a gente tem acesso a isso. (Faz tempo que tem esse curso ou começou recentemente? – pesquisadora indagou). Começou em 2016, na nossa gestão. Ele é recente e é obrigatório. Você quando vai se candidatar, você assina um termo de compromisso que você tem que ter o curso de gestor. (É positivo? – pesquisadora indagou). Muito positivo, muito positivo (Dir-EP1).

Depreendemos dos depoimentos das diretoras que, apesar de estar em processo, o curso ainda não contemplou aspectos referentes ao ensino e à aprendizagem ou reflexões sobre o fraco desempenho dos estudantes das escolas públicas nas avaliações de larga escala. De acordo com as demandas e as necessidades das escolas públicas estudadas, e por meio da apropriação dos conteúdos trabalhados no curso de formação de diretores, o processo de ancoragem do familiar por essas profissionais se baseia, essencialmente na busca do novo para o (re) ordenamento do familiar (ARRUDA, 1998). Ou seja, que o curso de formação

continuada em que participam as capacite para lidar com questões emergenciais e de médio e longo prazos que enfrentam no cotidiano escolar ao objetivarem uma escola que cumpra sua função principal, a de ensinar a todos com melhor qualidade.

Ao se posicionar sobre o processo de objetivação, Marková (2006) explica que tal movimento implica tomada de posição do indivíduo em relação a si próprio, e trazendo para nossa pesquisa (a identidade pessoal e profissional das gestoras), no outro (estudantes, professores, pedagogos, demais funcionários e comunidade em geral) e sobre os diferentes elementos do mundo e suas interações (posição política ao gestar a instituição de ensino).

Um quesito que carece de discussões, pelo que constatamos no depoimento de professores e pedagogas, é o pertinente ao ensino sistematizado da língua materna por todas as disciplinas curriculares. A seguir, analisamos como as diretoras entrevistadas ancoram e objetivam a interdisciplinaridade.

4.4.6 Interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa

Não diferente do que foi representado anteriormente sobre interdisciplinaridade (nesta seção, nos tópicos 4.2.6, p. 184, pelos professores e 4.3.6, p. 206, pelas pedagogas), as diretoras das EC1 e EP1 conservaram a concepção de que se trata de um trabalho pontual a partir de projetos, em que os professores de algumas disciplinas planejam tal atividade, e via de regra, o professor de Língua Portuguesa se encarrega com questões de produção escrita (principalmente a adequação da escrita conforme a norma padrão ensinada pela escola).

Temos assim projetos, eu acredito que, projetos mais pontuais a gente tem, agora um grande projeto que esteja vinculado ao PPP, eu desconheço, né? Nós temos projetos pontuais sim [...]. O trabalho em equipe entre as várias áreas, não. Existe sempre a troca de experiências entre os profissionais. Eu, por exemplo, também sou professora além de diretora auxiliar. Então, a gente sempre está trocando experiências, mas de maneira informal, nada formal, que existam projetos que a gente faça isso, né? (Seria importante? – indagou a pesquisadora). Para mim, eu vejo que existe uma grande dificuldade em isso acontecer, porque as diferentes formas dos colegas trabalharem. Quando você faz de uma forma aquele colega que está mais disposto e quer mais, você consegue de forma mais fácil, só que já percebi que a gente tentou fazer de uma forma imposta que tem que acontecer, os professores têm suma resistência. Então, entre as áreas que a gente tem, por exemplo, a hora atividade que são as áreas afins, a gente tem conseguido fazer sim, né, mais assim dizer, de forma mais ampla, não (Dir-EC1).

Uh, os projetos de leitura e escrita, eles, a gente está tentando voltar, e fazer acontecer esses projetos na escola. Eu adquiri alguns exemplares de livros para português, mas a gente não tem um projeto de leitura mesmo, mas a gente pretende. Nós estamos na direção há um ano e seis meses, que a gente

deu uma atenção para o pedagógico, para a leitura e escrita também. Não temos nada específico (Dir-EP1).

Entretanto, apesar da representação da diretora da EP1 estar voltada a projetos, sua concepção nos chama a atenção; apesar de focar a questão na correção, seu entendimento pode ser aplicado, sobretudo, para o ensino.

Se houver a preocupação não só da Língua Portuguesa, mas da História, da Geografia, da Filosofia na correção de um texto, colocar todos os erros de português, a questão da coesão, a questão da coerência, esse trabalho, ele seria interdisciplinar, que iria melhorar a leitura e a escrita na escola (Dir-EP1).

Sob a perspectiva apontada pela diretora da EP1, pontuamos a preocupação epistemológica de Fazenda (2003) com a interdisciplinaridade, concebida como uma exigência do próprio conhecimento ou do ato de conhecer. Para a autora, “[...] a interdisciplinaridade leva todo especialista a reconhecer os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas. Assim sendo, uma ciência é complemento da outra, e a dissociação, a separação entre as ciências é substituída pela convergência a objetivos comuns” (FAZENDA, 2003, p. 43).

A preocupação de Fazenda (2003) também se faz presente em nosso estudo quando consideramos a complexidade do uso sociocultural de nossa Língua Portuguesa pelos estudantes da escola pública elementar. Reforçando a presente discussão, temos que “[...] a leitura, a escrita e a reflexão sobre os usos da língua(gem) são atividades tão cruciais que não podem ficar circunscritas aos limites da sala de aula e, menos ainda, aos da aula de Linguística, tal como se vê hoje” (MATENCIO, 2006, p. 449). Nesse âmbito, compreender as RS dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem dessa língua é fundamental quando traçamos um panorama de como ocorre o diálogo entre as vias de conhecimento, nas disciplinas curriculares dos nonos anos.

Inferimos que as representações dos pedagogos sobre os professores é a de que “supervisionam” o trabalho docente. No tópico seguinte, vemos como as diretoras entrevistadas representam o grupo de professores participantes desta pesquisa.

4.4.7 Representação sobre o desempenho dos professores e alunos dos nonos anos pesquisados

De forma geral, as RS de ambas as diretoras sobre os estudantes e seus professores pesquisados são positivas. As entrevistadas ancoraram suas representações em notas e disciplina dos pesquisados. A responsável pela EC1 narrou o fato de os alunos solicitarem ajuda por não estarem compreendendo os conteúdos ensinados por uma de suas professoras, o que indica compromisso da turma com o conhecimento.

Olha, na verdade, o grupo de alunos a gente tem visto assim, em relação aos anos anteriores, eles demonstram, esse ano, que estão mais interessados no trabalho. Tive até, inclusive, alunos me procurando em relação a uma determinada professora, “ela explica bem”, um dos termos, mas “não conseguimos entender, será que você poderia conversar com a professora para que ela mudasse a forma de falar? A disciplina é difícil, o que ela está ensinando, e a forma como ela fala, ela explica, ela fala, volta a falar, está difícil o entendimento”. Então isso demonstra, quando a gente tem a procura de um aluno ou de um grupo, como foi o caso, querendo aprender mais. Então você demonstra assim, há interesse, né, desses alunos em aprender. E o grupo de professores também é bastante comprometido nessas turmas. Quanto ao grupo de profissionais que estão ali trabalhando, a gente tem sim, eles são professores comprometidos. São turmas, a gente cuida, não tem neste momento notas, que a gente trabalha com sistema com notas, para ter uma noção do que realmente está acontecendo, mas eu acredito que esse ano teremos sucesso entre os alunos do 9º ano (Dir-EC1).

Esse grupo de professores é um grupo comprometido. Claro que aqueles professores que estão perto da aposentadoria, estão cansados, não têm tanta paciência com a turma. Agora, o 9º ano em si, eu não conheço essa turma, para te dizer. Mas eu posso te dizer que não são alunos indisciplinados, porque não se fala tanto no 9º ano em conselho de classe, né? E acredito que os alunos são tranquilos (Dir-EP1).

Em outro momento, a diretora da EP1 desabafou sobre o desempenho e compromisso do professor na atualidade. Seu posicionamento se ancora na explicação dada por Moscovici (2015) ao advertir que as RS emergem não apenas da capacidade do sujeito analisar um fato em particular, mas em sua habilidade de defini-lo simbolicamente.

A questão do compromisso do professor. A cada ano parece que esses novos profissionais que estão vindo, eles reivindicam mais direitos do que cumprem com os deveres deles. Então, essa é uma dificuldade. Que o professor esteja comprometido com o planejamento, com avaliações, com a presença dele na escola, com os atestados médicos. (São muitos? – pesquisadora indagou). Já diminuiu bastante, depois que o governo tomou a atitude de as aulas extras não serem mais distribuídas para aquele professor que tem um número grande de atestados médicos. Porque entende-se que se ele tem, se ele está doente, ele não pode pegar aulas a mais. Então diminuiu muito. Então, de 30 atestados cai para 5. (Então, no seu entendimento foi uma medida positiva? – pesquisadora indagou). Drástica, mas positiva (Dir-EP1).

Lima, R. R. (2013, p. 22), em sua pesquisa de doutorado embasada nos princípios da TRS, observou que “[...] as representações sociais do que seja ser aluno/a, do que seja ser professor, do que seja ser o ensino da língua, norteiam comportamentos, justificam práticas, produzem conhecimentos e formam identidades”. A constatação a que chegou a autora se aplica nos discursos das diretoras entrevistadas, sobre ser professor e ser aluno nas escolas por elas gestadas. Em um primeiro momento, os professores das turmas pesquisadas são representados pelos diretores como “comprometidos”. A diretora da EP1 discorre sobre os professores formados mais recentemente e lista as atribuições que o professor deve assumir quanto ao planejamento, avaliação, assiduidade e pontualidade no trabalho, fato que em sua visão, precisa de mais e melhor “envolvimento” profissional.

E esse “envolvimento profissional” analisado pelo viés da importância da linguagem escrita e de seus usos psicossociais, tida como lugar de interação e de construção da subjetividade humana, ancora-se na ideia de produção social do conhecimento na formação de sujeitos, que “[...] são atores na atualização das imagens e representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2006, p. 15). Assim posto, essa concepção de linguagem pode nortear o trabalho pedagógico daqueles que ensinam e usam a nossa língua materna como promotora do desenvolvimento humano.

A oitava e última categoria da presente pesquisa empírica versa sobre as RS das tecnologias atuais proferidas pelas diretoras, a seguir.

4.4.8 Oferta e importância de tecnologias de informação e de comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem

As entrevistadas foram unânimes quanto à importância do uso das tecnologias digitais na mediação pedagógica. No entanto, na fala da diretora da EC1 observamos um certo “consolo” por seus alunos do ensino fundamental não fazerem uso de laboratório de informática de forma curricular. Essa passividade se ancora nas políticas públicas estaduais para essa finalidade ao relatar que não é “meta do atual governo manter salas de informática”, o que, infelizmente, ressoa na questão discutida anteriormente sobre o fracasso escolar.

São muito úteis, né? Então nós temos mais o nível imagem e vídeo, temos a TV pendrive, temos é... o multimídia, que a gente se utiliza. São bastante úteis porque a partir do momento que o professor passa a usar além da fala dele, imagens, vídeo. Poderíamos usar mais. Em sala de informática a gente não tem à disposição, a gente só tem para educação profissional, porque o número de equipamentos é pequeno. Quando você vem do ensino básico, por

exemplo o sexto ano do ensino fundamental, que ele tem que dividir um equipamento com o colega, é diferente de uma educação profissional, que ele já tem conhecimento maior e um comportamento melhor. Então a gente não tem disponível, né? O governo do estado não é objetivo, **não é meta no governo dele manter salas de informática para atender os alunos**. Nós tínhamos o Paraná Digital, que foram de gestões anteriores e que ficou sucateado, porque não é objetivo dele manter, então a gente não tem como repor equipamentos, e com o passar do tempo, a tecnologia é ultrapassada rapidamente, então, praticamente não funciona mais. Então, para o ensino básico, a gente tem mais disponível para os professores fazer acesso à internet, uso de computadores, e para o aluno menos, é mais a televisão, multimídia, né, que o professor faz uso (Dir-EC1, negrito da autora).

Embora os estudantes do ensino fundamental da EP1 tenham acesso ao laboratório de informática, os recursos nele disponibilizados são ultrapassados. A diretora entrevistada tem bem formatada a relação tecnologias digitais e escola, a qual aguarda a implementação de política pública do governo federal para esta finalidade.

Muito importante. A tecnologia, ela está presente no mundo dos nossos alunos, e não tem como desvincular isso do ensino. Então, eu acredito que nós temos que regulamentar o uso dessas tecnologias. Nós temos hoje um projeto na escola chamado Conectados, que nós vamos receber um material do Governo Federal, que são notebooks, que a gente pretende montar uma sala de tecnologia, para os alunos aprenderem a montar vídeo, fazer os trabalhos. Não tem como separar isso da aprendizagem (Dir-EP1).

Ao se pronunciar sobre o advento de transformação das formas de interação social decorrentes dos processos de globalização da informação e do conhecimento, Moscovici (2001, p. 61) sustenta que “[...] a revolução provocada pelos meios de comunicação de massa e a difusão dos saberes científicos e técnicos transformam os modos de pensamento e criam conteúdos novos”. Em consequência dessa nova realidade e desses “conteúdos novos”, entendidos aqui como o uso das tecnologias digitais tanto no processo de interação dos estudantes como também para seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural. As representações das diretoras entrevistadas estão em conformidade com o atual paradigma de uso das tecnologias digitais como recursos metodológicos, contudo, de certa forma, observamos no discurso das gestoras entrevistadas uma certa “passividade” com a deficiência das políticas públicas para viabilizar tal finalidade, como o não atendimento aos alunos da EC1 no laboratório de informática, “por não ser meta do governo” conforme afirma a diretora dessa escola e de forma precária aos alunos da EP1, de acordo com o que constatamos nas observações de aulas.

Podemos analisar as RS dessas gestoras com base na explicação de Moscovici (2015) sobre a natureza das funções que uma representação comporta, a “convencional”, no sentido de aceitação do que está estabelecido e a “prescritiva”, quando determina uma realidade de forma impositiva como algo estável, até porque mudar esse estado de precariedade de acesso às TICs pelos estudantes demanda, além da implementação de políticas públicas, o entendimento desse fenômeno como uma cognição socialmente requerida (NASCIMENTO-SCHULZE, 2008), mediante a existência de um espaço partilhado com interesses comuns aos objetivos pretendidos (GALLI, 2012). No caso específico dos participantes desta pesquisa, a não conformação com a ausência dos recursos tecnológicos atuais nas escolas, por meio de ancoragens e reflexões dessa realidade educacional, como: o que significa para os estudantes e professores não se valer dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas; com qual finalidade esses recursos devem instrumentalizar as aulas nas diversas disciplinas escolares; como o PPP da escola contempla a relação conhecimento reificado e tecnológico; como os pais/responsáveis representam essa situação, conformados ou a veem como negligência do poder público, dentre outros questionamentos que podem nortear novas ancoragens das RS pontuadas pelas diretoras sobre TICs.

Frota (2013) pesquisou as RS de graduandos de Letras sobre letramentos acadêmicos na contemporaneidade. A pesquisadora constatou que há aspectos contraditórios entre a formação docente e as reais necessidades de sala de aula, entre quem tem ou não domínio das tecnologias digitais, apontando para um distanciamento entre discurso acadêmico e científico prevalecendo a desvalorização da função docente.

Em outra situação, a respeito das consequências do processo de alienação social, Moscovici (2015, p. 33) assegura que, “[...] como pessoas comuns, sem o benefício dos instrumentos científicos, tendemos a considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante; especialmente quando o mundo em que vivemos é totalmente social”. É o caso da disseminação tanto dos meios tecnológicos como dos discursos neles veiculados, muitas vezes fragmentados e tendenciosos, em especial os das redes sociais e de *sites* sensacionalistas, aspecto que deve fazer parte das reflexões e do trabalho de desmistificação do saber distorcido apresentado e representado pelos veículos ideológicos de comunicação de massa.

Ao finalizarmos a presente discussão, temos em mente que não finalizamos o entendimento da complexidade que envolve o ensinar e o aprender na educação básica, principalmente por adentrarmos em um campo da subjetividade humana de compreensão da construção de processos simbólicos que implicam a formação e o exercício de práticas de letramentos. Como bem pontua Soares (2017), não basta saber ler e escrever, é preciso

aprender a fazer uso social dessas habilidades. Entretanto, essas apreensões são decorrentes de fatores cognitivos, psicossociais, políticos, culturais, contextuais e outros que interferem, camuflam e dificultam o exercício da cidadania por meio das dificuldades aqui discutidas, no processo em se tornar fluente em leitura e escrita, conforme RS dos estudantes e dos demais atores escolares dessa pesquisa.

Entendemos que ensinar os estudantes a exercer com certa autonomia a leitura e a escrita, na atualidade, não tem sido fácil, pois tanto as condições internas de funcionamento material e imaterial dessas instituições educacionais – no ato de ensino e de aprendizagem –, bem como as externas – nas demandas da sociedade representadas nos estudantes, nos profissionais da educação e na ideologia muitas vezes não compreendida por quem ensina e por quem aprende –, são fortes condicionantes que se escondem em práticas de enfrentamentos para se constituir um ambiente mínimo de aprendizagem e de se ensinar conteúdos fragmentados e, em geral, descontextualizados, para cumprir com a (des) função da escola.

Assimilamos com os alunos que para aprender é preciso estar motivado, e que muitas vezes essa motivação precisa ficar no portão da escola, porque nas outras 20 horas que estão fora dela mergulham no universo das tecnologias digitais, e por questões já discutidas anteriormente, mesmo em uma escola central, como no caso da EC1, não há acesso a esses instrumentos culturais na veiculação dos conteúdos escolares. Entendemos, sobretudo, que estar na escola, no convívio com seus pares é agradável, mas se disciplinar intelectualmente para os estudos e tarefas escolares não tem acontecido com prioridade.

Depreendemos, também, por meio das vozes dos entrevistados e pelo o que as pesquisas apontam sobre a constituição humana na e pela linguagem (aqui o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita), que medidas principalmente de cunho político-pedagógico precisam ser tomadas diante das RS evidenciadas nessa seção. Se tivéssemos respostas prontas e de fácil materialização, o problema que ora discutimos não teria a dimensão que ocupa atualmente, e é por essa via que, a seguir, tecemos as considerações finais.

CONCLUSÃO

No presente estudo, conforme planejamos, investigamos as RS de estudantes, professores, pedagogas e diretoras de duas escolas públicas que ofertam educação básica, localizadas na região norte do estado do Paraná sobre o trabalho multi e interdisciplinar em língua materna e sua relação com o desenvolvimento do estudante.

Consideramos pertinente deixar registrado que nosso estudo não teve a pretensão de descaracterizar ou estereotipar o trabalho docente, profissional de notável e insuperável importância na formação acadêmica de estudantes, em que nos incluímos, mas que por fatores políticos, econômicos, socioculturais e outros enfrentam, muitas vezes, dificuldades de diversas naturezas, como a inadequada formação inicial e continuada, além de condições precárias de trabalho, salários baixos e outras.

De acordo com o que anunciamos, para realizar a referida pesquisa traçamos, além do objetivo geral ora descrito, três objetivos específicos para concretizá-lo, e discorreremos sobre a forma e a dimensão com que os elencamos. É importante assinalar que, embora estejam enumerados sequencialmente para melhor organização de nossa exposição, na prática são faces de uma totalidade de investigação que aconteceram quase que simultaneamente, conforme as contradições que perpassam uma pesquisa científica. Como exemplo, para compreender as RS de estudantes precisamos nos sustentar teoricamente na TRS, e as representações destes imbricam com as de seus mestres, e assim por diante.

Para atingir o **primeiro objetivo** específico, empreendemos pesquisa bibliográfica apoiada nos estudos de autores da TRS, e tratamos sucintamente de alguns aspectos de concepção de linguagem nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e da Teoria da Enunciação, de Bakhtin/Volochínov. Com esse embasamento teórico, analisamos as implicações educacionais e sociopolíticas do ensino de leitura e escrita sob a ótica da TRS. Essa teoria, como aventamos, publicada na França por Serge Moscovici em 1961, só alcançou o Brasil quase vinte anos depois, contudo ainda se encontra em processo de difusão e de adequação às especificidades de nossa realidade de pesquisa, fato que constatamos na elaboração da terceira seção desta tese, em que a incidência de seu uso como referencial teórico-metodológico em teses é bem menor do que em dissertações de mestrado, apesar de ser utilizada em várias áreas do conhecimento além da Educação, Psicologia e Sociologia.

A TRS nos permitiu a observar e a refletir acerca de nosso objeto de investigação em como são formadas, propagadas, refutadas ou cessadas as RS. Traduzindo esses eventos para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, foi possível entendermos o papel que essas práticas educativas têm na formação dos estudantes, de seus professores e de outros profissionais que lidam com o ensino e a aprendizagem nas escolas. Para materializarmos as RS dos estudantes investigados, aplicamos questionário sobre como representam a si mesmos, seus professores e demais envolvidos com o ensino; dos professores, pedagogas e diretoras obtivemos as RS via entrevistas semiestruturadas, e para completar nosso entendimento da realidade escolar investigada, realizamos observação em aula. Os resultados dessas coletas de representações são sintetizados a seguir.

No que se refere à TRS, buscamos nos pioneiros Serge Moscovici, Denise Jodelet, Ivana Marková, Sandra Jovchelovitch, Willem Doise, Jean-Claude Abric, Robert Farr e em outros adeptos, de onde se originam, se sustentam e se disseminam os principais pressupostos teórico-metodológicos dessa teoria, nos quais nos apoiamos para a compreensão do fenômeno referente a como os participantes da presente pesquisa se ancoram e se objetivam quando representam as atividades e experiências individuais e coletivas de leitura e escrita vivenciadas no contexto escolar e social, bem como a forma com que a língua materna perpassa e se assenta nos universos consensuais e reificados em seus usos, sentidos e significados materializados no discurso dos pesquisados.

Com o respaldo dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em especial do papel da linguagem na constituição dos sujeitos sociais, assimilamos a contribuição dessa teoria para a compreensão do nosso objeto de conhecimento, ou seja, a leitura e a escrita enquanto veiculadoras de conteúdos culturais dispostos em espaços coletivos (sociais), e na escola esse processo ocorre pela mediação pedagógica, e que, via de regra, acontece em um campo simbólico, na concretização da internalização de tais conhecimentos, os conteúdos escolares. Outro aspecto dessa teoria bastante observado nas situações de ensino e aprendizagem é a questão dos conceitos já internalizados pelos estudantes, o que Vigotski chamou de NDR (nível de desenvolvimento real), em contraponto com aquilo que está em vias de ser aprendido, presentes no NDP (nível de desenvolvimento potencial). Entre esses dois polos encontra-se a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), espaço em que deve ocorrer as intervenções pedagógicas, e foi precisamente sobre essa zona que os discursos e representações dos pesquisados ocorreram, evidenciando, com base em Moscovici (1978; 2015), que o núcleo figurativo das RS investigadas evidencia estudantes e profissionais não leitores e não produtores de textos.

Buscamos também nos alicerçar, ainda que brevemente, na Teoria da Enunciação de Bakhtin/Volochínov, por acreditarmos, assim como nas demais teorias elencadas, que conceitos como dialogismo, no entendimento de que a linguagem proporciona constante processo de interação mediado pelo diálogo, fato que constatamos nos discursos e nas RS dos pesquisados ao se reportarem sobre a complexidade e as implicações que estão envoltas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita, apesar de que a língua materna na modalidade oral nos é apresentada pelo sentido de seus enunciados concretos que ouvimos, reproduzimos e produzimos em situações contextuais de uso. Outro conceito dessa teoria bastante privilegiado nas escolas é o de gênero de discurso, ou seja, a forma estilística de como a linguagem se organiza e se estrutura em função dos objetivos a que se propõe, como as especificidades de produção de um relatório, de uma notícia, um romance e outros.

Em relação aos estudos linguísticos voltados ao ensino da língua materna, nos fundamentamos em pesquisadores que se apoiam na teoria bakhtiniana ou vigotskiniana ou em ambas e refletem sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem na modalidade de leitura e de escrita, tidas como atividades constitutivas dos sujeitos sociais e para tanto, devem responder às demandas socioculturais. Dentre os vários teóricos renomados que consubstanciam esse pensamento, nos valem das ideias de João Wanderley Geraldi, Magda Soares, Luiz Carlos Travaglia, Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias dentre outros.

De acordo com a literatura que fundamenta este estudo, é quase unanimidade entre os estudiosos que se dedicam a refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna que precisa ficar bem marcado, para o professor e para a escola, a concepção de língua, de linguagem, de gramática, de normas, de textos e outros trabalhados nas diferentes disciplinas curriculares, uma vez que leitura e escrita são atividades mentais indissociáveis e a complexidade que envolve essas práticas precisa ser respondida, por exemplo, de que forma um recurso linguístico é capaz de significar, dentro de um texto, em que o autor/escritor consiga dizer o que é necessário para atender a um gênero textual de relevância social.

Para alcançar o **segundo objetivo**, realizamos a pesquisa de campo com os estudantes a fim de identificar as RS de trabalho pedagógico e de desenvolvimento em língua materna presentes na concepção desses alunos, com o intuito de compreender o que essas representações significam em seu desempenho acadêmico. São vários os aspectos que investigamos, mas nos atemos ao que representam os estudantes no ato de apreender a língua materna e os profissionais ao promover o seu ensino.

Os estudantes, em sua maioria, como pontuamos, representam que não gostam de ler e de escrever. Essa afirmativa é consonante com o que relatam seus professores, pedagogas responsáveis e diretoras. Entretanto, vimos algumas das dificuldades dos estudantes representadas nos discursos desses profissionais quando, por exemplo, investigamos as relações afetivas e efetivas de desempenho de suas práticas de leitura e escrita. Alguns educadores referem dúvidas de adequação de sua escrita após o novo acordo ortográfico, outros sinalizaram dificuldades ao produzir um texto com coesão e coerência, além das relativas às normas gramaticais. A esse respeito, podemos exemplificar que uma das professoras entrevistadas, ao se referir às suas limitações de escrita, de forma bastante espontânea nos pediu ajuda para entender o uso dos porquês. Essas ponderações evidenciam que a hipótese que traçamos foi confirmada, uma vez que práticas de leitura e escrita perpassam todos os atores escolares, e se cruzam e se distanciam dialeticamente.

Ao se tratar da escrita culta, até mesmo os linguistas concordam que essa é uma prática complexa que demanda organização, reflexões e seleção do que se pretende escrever, é uma atividade simbólica, portanto abstrata e quase autônoma e, ao contrário da oralidade, é descontextualizada, enfim, sua concretização carece de planejamento, de revisão e, quase sempre, de adequação. Para haver a comunicação e interações sociais, seja na modalidade oral ou escrita, o usuário usa frequentemente os recursos da língua, no plano (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) e no nível (lexical, frasal e textual). Em coerência com essas exigências, o professor de qualquer área do conhecimento precisa levar o aluno a aprender a usar os recursos da língua escrita para se comunicar e interagir por meio dela. Do contrário, leva o que depreendemos dos discursos dos entrevistados ora sintetizados, assim como do que está expresso no Ideb e nos resultados das avaliações internas e externas realizadas pelos alunos pesquisados.

Enfim, de acordo com os linguistas e estudiosos da linguagem que fundamentaram o nosso trabalho, para se comunicar e interagir por meio da escrita é preciso que o texto produza o efeito de sentido pretendido, ou seja, com qual objetivo se escreve e a quem se destina essa escrita, entendendo que ela deve promover a ação comunicativa e interativa entre as pessoas.

Para alcançarmos o **terceiro objetivo**, demos voz aos demais atores das duas escolas onde realizamos o estudo, com o intuito de analisar as RS de ensino e de aprendizagem em língua materna que os professores, pedagogas e diretoras possuem e compreender em que sentido essas representações orientam as práticas pedagógicas de leitura e escrita realizadas na e pela escola. Esse objetivo está diretamente relacionado ao anterior, uma vez que, dependendo da concepção que se tem do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita, via de

regra encontra-se representada nas práticas pedagógicas, o que nos levou a buscar a compreensão sobre quais as representações de ensino e de aprendizagem de língua materna os diretores, pedagogos e professores possuem, e o que estas significam para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

A maioria dos profissionais que participaram da pesquisa refere que o estudo da língua não vai bem, justificado pelo desinteresse dos estudantes e pela omissão dos pais como coadjuvantes do processo educativo. Essa afirmativa revela que as RS da grande maioria dos entrevistados os eximem, de certa forma, e até mesmo inconscientemente, da parcela de responsabilidade que têm diante do ensino sistemático da língua materna, pois leem pouco e escrevem com pouca regularidade, e para a TRS essas representações comungam traços do sujeito (conjunto das atitudes teórico-metodológicas e práticas profissionais) e da realidade concreta das escolas pesquisadas (alunos que leem e escrevem com dificuldades).

Ao serem indagados sobre a existência de cursos de formação continuada que contemplassem/contemplem o trabalho docente de mediação da leitura e escrita (e até mesmo da oralidade) de seus alunos, as respostas dos entrevistados (professores, pedagogas e diretoras) foram uníssonas: desconhecem que esse trabalho seja feito, até mesmo os professores que estão na rede há mais de duas décadas relataram nunca ter participado de tal formação, a não ser os professores de Língua Portuguesa, uma vez que seu objeto de trabalho é com a língua propriamente dita. Entretanto, com esses professores não se faz a contento um trabalho de reflexão sobre o fraco desempenho dos estudantes nas avaliações externas, como uma discussão e formação pontual a respeito dos descritores da Prova Brasil. Em verdade, as formações continuadas no início de cada semestre letivo acontecem com todos os professores reunidos, discutindo temas gerais que quase sempre não incidem sobre as reais necessidades do aprender e do ensinar.

Conforme projetamos, analisamos as RS de diretores, pedagogos, professores e estudantes da educação básica sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna e o que estas representam no atual cenário da educação brasileira.

De modo geral, as RS dos estudantes dos nonos anos pesquisados sobre leitura e escrita nos revelam que eles leem muito pouco, assim como a representação que têm de seus colegas de sala, e centram em si a responsabilidade pela ausência dessa prática. Quanto ao tipo de livro que mais gostam de ler, citaram os de ficção científica e de literatura infanto-juvenil, possivelmente por ser indicado pela escola. No que se refere ao tipo de material de leitura, foram enfáticos ao preferirem a forma veiculada pelas tecnologias digitais. Todavia, inferimos que essa prática, principalmente as decorrentes das redes sociais, não passa de

poucas palavras e de duas ou três frases, no máximo, por ser eminentemente contextualizada. Não queremos desconsiderar esse momento histórico de interações sociais, mas afirmar que, dependendo do contexto, como o escolar, a escrita se realiza em outros moldes, com características próprias e cientificamente exigidas. Os poucos estudantes que afirmaram gostar de ler em materiais impressos nos deram pistas para deduzir que são os referidos por seus professores enquanto leitores assíduos. Em contrapartida, as tecnologias não podem ser ignoradas, mas a leitura e a escrita na contemporaneidade adquirem outras exigências e formatos.

No tocante às práticas de escrita, as representações dos educandos pesquisados são também reveladoras de que os seus professores, apesar de fazerem uso de estratégias diferentes para trabalhar os conteúdos das várias disciplinas escolares, por meio de práticas de leitura e escrita, estas são, muitas vezes, mecânicas, descontextualizadas e insuficientes e, como exemplo, ao trabalhar o texto (entendido em seus vários gêneros), representam que é uma prática pouco frequente, e ainda assim, serve como forma de correção para atribuição de nota, ao contrário da avaliação processual, em que se observam as transgressões, mas também os acertos, para prosseguimento da formação dos estudantes. Ao se representarem nas atividades de escrita, houve um contrassenso, pois ao mesmo tempo em que afirmaram ser a escrita uma atividade de fácil realização, grande parte dos respondentes disseram não gostar de escrever, o que nos leva a refletir sobre a função social da escrita trabalhada na e pela escola, que é, muitas vezes, negligenciada, como quando observamos em uma das aulas observadas atividades de formar frases, e contrapondo essa estratégia para as vivências e exigências socioculturais, nos perguntamos: em qual/quais situações essas atividades são postas pela prática social dos estudantes?

As vozes dos professores são reveladoras das “batalhas” por eles enfrentadas ao trabalhar conteúdos específicos por meio de estratégias de leitura e de escrita. As RS dessas habilidades de seus alunos dão conta que a grande maioria não gosta de ler, leem quase que exclusivamente para atender as exigências avaliativas, e ao escrever, constata uma falta de repertório lexical para se expressarem, além de outras dificuldades como as gramaticais, ortográficas e de coesão e coerência textual. Em suas representações, também ficam marcadas a falta de cursos de formação continuada que melhor os instrumentalizem para lidar com os desafios postos pela sociedade atual, particularmente na relação TICs e o trabalho com leitura e escrita na escola.

Os discursos das duas pedagogas entrevistadas também sintetizam representações preocupantes em relação ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes das escolas

pesquisadas e do trabalho pedagógico nelas realizado, especialmente em decorrência de questões como indisciplina e violência escolar, as que ocupam a maior parte das atribuições dessas profissionais. Por conseguinte, as funções de acompanhamento do planejamento e da organização de aulas pelos professores ficam em segundo plano e, quase sempre, não são discutidos, refletidos e orientados pedagogicamente.

Por sua vez, as RS das diretoras participantes desta pesquisa não diferente do constatado anteriormente no discurso das pedagogas, demonstram que questões burocráticas e pontuais relacionadas ao comportamento de estudantes têm ocupado grande parte de suas obrigações, e observamos também em seus discursos que, a organização do ensino representada no uso de TICs, na frequência dos alunos à biblioteca escolar, da formação continuada de professores para a emancipação e de ações realizáveis que devem ser previstas no PPP da escola são dissipadas pelas demandas imediatistas acima apresentadas.

O estudo e a definição da TRS como recurso teórico-metodológico nos propiciaram, por meio do discurso dos participantes desta pesquisa, da análise de questões que, em decorrência de vários aspectos inerentes ou alheios ao espaço escolar, que o local exclusivo onde se para e se passa horas para se aprender e apreender os conteúdos julgados como os mais relevantes para a formação humana tem fracassado.

As implicações externas dessa decadência escolar, diretamente ligadas à escola, dentre muitas, têm-se na histórica desvalorização da profissão docente, a começar pela formação inicial desse profissional, em que resguardadas algumas exceções, poucos currículos contemplam estudos linguísticos em sua graduação, até mesmo muitos cursos de Pedagogia se eximem disso, o que, de forma objetivada, vemos fortemente marcado no que narraram os professores entrevistados, de que “desconhecem” estudos que contemplem reflexões sobre a língua materna tanto na formação inicial quanto na continuada; outro aspecto importante nesse processo, são outras políticas públicas e os investimentos à educação que são sempre insuficientes, um exemplo disso foi o que constatamos na EC1, com excelente localização, que atende a estudantes de classes sociais não tão sofríveis, contudo não há atividades pedagógicas em salas ou laboratórios de informática, num momento em que não é possível separar aprendizagem de tecnologia digital, ainda que nossa pretensão fosse essa.

Fatores intraescolares também desestabilizam o trabalho docente de qualidade, a começar pela indisciplina de que tanto narraram as pedagogas entrevistadas. Por conta disso, a função de acompanhar o processo educativo se resume em assegurar minimamente as condições para que a aula aconteça. Esse é outro aspecto que precisa ser fortemente refletido nas formações e reuniões escolares. O que também nos chamou a atenção foi o pouco uso da

biblioteca escolar, constatado via observações e conversas (diário de campo) que tivemos com as bibliotecárias. Em nossa opinião, o professor precisa ser aquele que “transporta livros”, que fala deles, que propaga os conhecimentos culturais neles contidos (abarcamos os livros porque na escola pública não se tem disponível além deles, maiores recursos dessa natureza, mas existem socialmente inúmeros outros materiais para esse propósito, como o que observamos na aula da professora de Língua Inglesa da EC1, na qual fez uso de gibis e jornais dessa língua impressos, adquiridos por conta própria).

Enfim, a realidade com a qual nos deparamos nas escolas campo de pesquisa nos foi/é bastante preocupante: alunos com RS de que pouco leem, pouco escrevem, e tomam para si, inconscientemente, essa responsabilidade; professores vítimas do paradoxo de ter que ensinar o que de mais precioso há em suas respectivas áreas de conhecimento a alunos desmotivados e desinteressados, e, que, ao apontarem as limitações deles, também se percebem em suas RS com necessidades de aprender mais sobre a língua materna para melhor mediar os conteúdos específicos que ensinam.

Diante do complexo contexto narrado, o que nos resta fazer? Ou o que é necessário fazer para que a escola pública cumpra com suas funções de ensinar com qualidade? Sabemos todos que não há uma resposta curta, direta e simples para a obscuridade que envolve a escola pública, circunscrita nos aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos, culturais, relacionais que envolvem sua existência, entretanto as RS dos sujeitos de nossa pesquisa nos direcionam para algumas reflexões: que as políticas para a formação de professores sejam repensadas em outro formato, a partir das reais necessidades representadas pelos que ensinam e pelos que aprendem. O momento atual é bastante promissor para a formação de professores em rede, pela internet, e canais de interlocução com os docentes do Brasil sobre suas necessidades pontuais e contextuais, possivelmente os ajudariam a se instrumentalizar melhor para suas práticas educativas, até mesmo de que maneira se organizar para que os estudantes façam uso com maior eficiência das bibliotecas escolares.

Nossa investigação foi bastante reveladora de realidades educacionais dessa segunda década do século XXI, na qual reunimos as RS dos sujeitos escolares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, aspecto que não localizamos em outras pesquisas dessa natureza. Sugerimos, portanto que outras análises se reportem à totalidade dos envolvidos no processo escolar, incluindo, por exemplo, as RS de pais/responsáveis na construção do processo de humanização pelo viés da educação escolar, tão necessário e ao mesmo tempo tão penoso.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-171.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 37-57.
- ALEVATO, H. M. R. Qualidade: um mito pós-moderno. In: TEVES, N.; RANGEL, M. (Orgs.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 79-114.
- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004. Disponível em: < http://www.sinpro-rio.org.br/admin/assets/uploads/files/7e657-gomes_marcos-alexandre-de-souza-representacao-social_uma-genealogia-do-conceito-comum-23.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2016.
- ALMEIDA, A. M. de O. A abordagem societal das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/05.pdf> >. Acesso em: 10 fev. 2017.
- ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). Apresentação da 1ª Edição. **Teoria das representações sociais - 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik Editora, 2014. p. xxi-xxv.
- ALMEIDA, G. B. de. **Representações docentes no ensino médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do estado de São Paulo**. 2012. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-101512/publico/pre.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- ALMEIDA, V. A. Por detrás dos muros e entre as grades: as representações sociais na formação docente. In: ORNELLAS, M. L. S. (Org.). **Representações sociais e educação: letras imagéticas III**. Salvador: EdUFBA, 2015. p. 29-44.
- ALVARENGA, H. A. **Da Teoria das Representações Sociais à Retórica. Os preferíveis para o ensino de Música e Língua Portuguesa determinados nas avaliações externas**. 2016. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < <http://portal.estacio.br/media/5735/tese-claudia-alvarenga-vers%C3%A3o-final.pdf> >. Acesso em: 25 out. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, 2002, p. 17-37.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Educação e exclusão social: contribuições do estudo das representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 117-143.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

ANDRADE, R. R. M. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 1999 e 2003**. 2006. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://aleph50023.pucsp.br/F/TIYCVKXGSLXHPPX8NE3D3FSIE4UQVKV66XM482NKJDY6F5MPDB-40039?func=short-jump&jump_text=&action_short_jump_text.x=53&action_short_jump_text.y=7>. Acesso em: 15 out. 2017.

AQUINO, L. V. **Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos**. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS9F5FLG/disserta__o_revisada__para_entrega.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 out. 2017.

ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARRUDA, A. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EdUFSC, p. 09-23, 2002a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25810>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, novembro/2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300007>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ARRUDA, A. Modernidade & Cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, J.C; MENDES, F. R. P; LOPES, M. J. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 103-127.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso da entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/cadu/downloads/n30/11.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2019.

BERNARDINO, F. A. **Tecnologias e educação** – representações sociais na sociedade da informação. Curitiba: Appris, 2015.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 43, p. 1-10, jul. 2007. Disponível em: < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/borges-m-dalberio-o-aspectos-metodolc3b3gicos-e-filosoc3b3ficos-que-orientam-as-pesquisas-em-educac3a7c3a3o.pdf> >. Acesso em: 04 abr. 2018.

BOROWSKI, P. E. Z. **Representações sociais do processo de viver e envelhecer pelo exercício de leitura e escrita**: a participação do sujeito idoso em uma oficina literária. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado em Envelhecimento Humano). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1347662>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRAIDA, F. C. **Interferência do enquadramento de trabalho nas representações sobre o ensino de leitura no contexto de formação inicial docente sob o entendimento da teoria holística da atividade**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em:<http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/16/TDE-2012-11-21T130455Z-3844/Publico/BRAIDA,%20FABRICIA%20CAVICHOLI.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRANDÃO, C. F. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/14)**: comentários sobre suas metas e estratégias. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 09 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 jul.2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 de jul. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 5 a 8 Séries (PCN)**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 2006**. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 jun. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 2015**. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em 10 jun. de 2019.

BRESSAN, I. J. **Representações de leitura no material didático-pedagógico do programa nacional de inclusão de jovens – Projovem Urbano**. 2015.118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3493399>. Acesso em: 22 out. 2017.

CAMARGO, B. V. (2015). Serge Moscovici (14/06/1925 - 16/11/2014): um percussor inovador na Psicologia Social. *Memorandum*, 28, 240-245. ISSN 1676-1669. Disponível em: <http://www.europhd.eu/html/_onda02/07/PDF/28th_lab_scientificmaterial/Camargo/Camargo_2015_mosco.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2017.

CASAGRANDE, R. C. B. **A criança e as linguagens no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos: um estudo de teses e dissertações**. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/156747>>. Acesso em: 15 out. 2017.

CASTRO, M. G. F. de. **Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/3371/mariana-castro-2012.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CASTRO, R. V. Prefácio. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais - 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik Editora, 2014, p. v-xvix.

CIELO, B. M. **Português como língua estrangeira: um estudo em representações sociais com candidatos ao Celpe-Bras**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1016/1/BCIELO.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

COSTA, A. L. O. **Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva**. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DIAS, F. B. **Formação do sujeito leitor e políticas educacionais: representações sociais de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/Consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1583114>. Acesso em: 20 out. 2017.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 187-203.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Psi.: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-30, Jan-Abr, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

DUARTE, A. L. B. **O Brasil nas capas de revistas: representações sociais e multimodalidade no ensino de português do Brasil para estrangeiros da área de negócios**. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2014. Disponível em: <http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i_trabalho=1345176>. Acesso em: 20 out. 2017.

DUARTE, M. R. **Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/210/1/MARILENE-DISSERTACAO-DEFESA23%20de%20agosto%20_VERSAO%20DEFINITIVA_.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

DURAN, M. C. G. Representações sociais: uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Marková e Jovchelovitch. **Educação & Linguagem**, v. 15, n.25, p.228-243, 2012.

DURKHEIM, É. **Émile Durkheim**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: S. MOSCOVICI. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-12.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARR, R. M. De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida e vuelta. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2003. p. 153-175.

FARR, R. M. **As raízes da psicologia social moderna**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, M. G. N. **Representação social e construção da identidade de pedagogas alfabetizadoras**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4868/MARIA%20DAS%20GRA%c3%87AS%20NERI%20FERREIRA_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 out. 2017.

FERREIRA, S. M. **Escrita: representações sociais de discentes na EJA do IFF campus Campos Centro**. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, Campo dos Goytacazes, 2013. Disponível em: <<http://www.pgcl.uenf.br/2018/pdf/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Sabrina%20Mendon%C3%A7a%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

FERREIRA, V. S. A. **A leitura na educação de jovens e adultos: experiências e representações**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2012/04/ferreira_verena.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FIAMONCINI, R.S. F. “[...] Ela sempre dizia assim: profissão de mulher é o magistério” – razões e paixões para escolhas da profissão. In: SILVA, N. M. A. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, 2009. p.143-161.

FINK, R. **Representações sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta de ensino de 9 anos em União da Vitória: ancoragens para novas lógicas e práticas**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/3600/R%20-%20D%20-%20ROSANE%20FINK.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 out. 2017.

FONSECA, J. Z. B. **Aula de Língua Portuguesa: representações e identidade no agir docente**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, MG, 2015. Disponível

em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2864930>. Acesso em: 22 out. 2017.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2007.

FROTA, J. A. S. **Letramentos acadêmicos e o processo de representação do graduando em Letras na contemporaneidade**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2013. Disponível em:<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110995/000795109.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 out. 2017.

GABRIEL, A. K. L. **Jogo de espelhos: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino**. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10022017-123656/pt-br.php>>. Acesso em: 25 out. 2017.

GALLI, I. **A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente**. Milano: Edizioni Unicopli, 2012. Disponível em:<<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/900/498>>. Acesso em 15 set. 2016.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GONÇALVES, H. M. **Subjetividade e representações sociais: estado da arte da produção nacional 2000-2010**. 2011. 160 f. Estágio Pós-Doutoral. Superintendência de Educação e Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 2011. Disponível em:<<https://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/HeleniceMgonalves.pdf>>. Acesso em: 03 de jan. 2017.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 191-225.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, P. A. Introdução. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b. p. 17-25.

GUARESCHI, P. A. Psicologia social: estratégias, políticas e implicações. In: RIVERO, N.E.E. (Org). **Psicologia social: estratégias, políticas e implicações**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 13-30.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais, mídia e movimentos sociais. In: GUARESCHI, P. A.; HERNANDEZ, A.; CÁRDENAS, M. (Orgs.). **Representações sociais em movimento: psicologia do ativismo político**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 77-91.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011. p. 141-160.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 22 n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GURGEL, M. C. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência**. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8202/1/2013_dis_mcgur_gel.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

IRINEU, L. M. Abordagem linguístico-discursiva das representações sociais: princípios de um constructo teórico. In: DIEB, M.; BAPTISTA, L. M. T. R.; ARAUJO, J. (Orgs). **Discursos, ideologias e representações sociais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p.13-31.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUÍNO, J. C. Introdução: A Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudanças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 09-19.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicologia Social**. Barcelona: Paidós, 1984, p. 469-494.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.) **Las representaciones sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JODELET, D. (Org.). As representações sociais: um domínio em expansão. In: **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

JODELET, D. Prefácio. In: VILLAS BÔAS, L. P. S. **Brasil: idéia de diversidade e representações sociais**. São Paulo: Annablume, 2010.

JODELET, D. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 19-26, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000100003>. Acesso em: 10 jan. 2017.

JODELET, D. A fecundidade múltipla na obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais - 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik Editora, 2014, p. 262-297.

JODELET, D. **Loucura e representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 69-82.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.63-88.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais - 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik Editora, 2014, p. 211-237.

KEHRWALD, I. P. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011. p. 27-37.

KOCH, I. V. **Desvelando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEME, A. V. S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 46-57.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, A. M. P. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8234/1/2013_tese_ampli<ma.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

LIMA, J. B.; OLIVEIRA, T. D. U. L. Nas tessituras em representação social no estado da Bahia/Brasil: publicações e campos de atuação nos últimos dez anos (2004-2014). In: ORNELAS, M. L. S. **Representações sociais e educação: letras imagéticas III** (Org). Salvador: EdUFBA, 2015. p. 69-88.

LIMA, M. C. de. **Um olhar sobre a atividade do professor de língua materna do sistema público educacional**: as representações nos discursos para os / sobre os / dos docentes. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_Lim aMC1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LIMA, R. R. **O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa**: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidad e/userfiles/publicacoes/f83739b4f2373c0a3ca67cb6b2c5b5f5.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

MACEDO, C. F. B. **Representações sociais de alunos do ensino médio sobre cidadania** – os enlaces na conquista dos direitos. Jundiaí, SP, Paco Editorial, 2014.

MAGALHÃES, P. M. M. S. Processos de formação e autoria: representações sociais e a produção de conhecimento docente. In: ORNELAS, M. L. S. **Representações sociais e educação: letras imagéticas III** (Org). Salvador: EdUFBA, 2015. p. 131-150.

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

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente; tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. Ética na teoria das representações sociais. In: JESUÍNO, J.C; MENDES, F. R. P; LOPES, M. J. (Orgs). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 80-102.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MATENCIO, M. L. M. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma linguística implicada. **Filol. lingüíst. port.**, n.8, p. 439-449, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59765>>. Acesso em 20 jan. 2018.

MEIRELES, M. M. de. **Identidades em travessia: representações de estudantes de letras sobre ser professor de língua portuguesa**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em:<<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-meireles-2013.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**. Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p. 549-576, maio/ago. 2009.

MESQUITA, C. M. S; ALMEIDA, D. B. Representações sociais: mapeamento conceitual. In: SILVA, N. M. A. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, 2 009. p. 35-64.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, C. M. V. R. **O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal capes (2007 a 2012)**. 112 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2014. Disponível em:<<https://core.ac.uk/download/pdf/72017394.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

MOSCOVICI, S. **Sociedade contra a natureza**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1975.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais**. (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH (Orgs). **Textos em representações sociais**. Prefácio. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 7-16.

MOSCOVICI, S. **Natureza para pensar a ecologia**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X: Instituto Gaia, 2007b.

MOSCOVICI, S. **A invenção da sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NASÁRIO, J. C. Amizade e participação: representação social de competição na educação física escola. In: SILVA, N. M. A. (Org.). **Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, 2009. p. 129-142.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M., JESUÍNO, J. C. (Orgs.). **Representações Sociais, Ciência e Tecnologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. Apresentação. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; JESUÍNO, J. C. (Orgs.). **Representações Sociais, Ciência e Tecnologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008. p 13-16.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. Contribuições da Teoria das Representações Sociais para a difusão científica. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. N.; JESUÍNO, J. C. **Representações Sociais, Ciência e Tecnologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008. p. 25-41.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011.

NOGUEIRA, A. S. **Sala de recursos multifuncional e representação da escrita: análise da Resolução 13/2007, normativa 16/2011 e ficha de referência pedagógica**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2015. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/pr/efix/411/1/Amarili%20Sequeira%20Nogueira.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

NOMA, A. K.; LARA, A. M. B. **Modelo de gestão educacional no Brasil nos anos 1990**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/17.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.

OLIVEIRA, A. G. **O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, PB, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMnZsMTVqS2hrZEK/view>. Acesso em: 25 out. 2017.

OLIVEIRA, J. B. A. e. **Repensando a educação brasileira: o que fazer para transformar nossas escolas**. São Paulo: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, K. C. S. de. **Representações sociais no discurso sobre o trabalho do professor de língua portuguesa: um estudo de caso**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras).

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, 2013. Disponível em :<http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_ConstItem.html>. Acesso em: 17 out. 2017.

OLIVEIRA, L. V. de.; YAEGASHI, S. F. R.; CORDEIRO, S. M. N. A formação de professores e a pesquisa em Representações Sociais: uma análise de dissertações e teses das universidades públicas paranaenses. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 2, e41703, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/41703/pdf>>. Acesso em 06 set. 2018.

PARISOTTO, A. L. V.; RINALDI, R. P. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr/jun. 2016.

PEIXOTO, A. C. S.; FONSECA, H. O.; OLIVEIRA, R. M. S. R. ANCORAGEM. **Cadernos CESPUC**. Belo Horizonte, n. 23, p.8-12 2013.

PINHEIRO, R. B. **As representações sociais do projeto ler e pensar**. 2012. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2395>. Acesso em: 10 mar. 2017.

PRADO, A. E. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. A teoria das representações sociais: revisitando conceitos e sugerindo caminhos. PUCPR: Curitiba, X Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. p. 5093-5105, 07 a 10 de novembro de 2011.

PURIM, R. F. A representação social de currículo no contexto da ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: SILVA, N. M. A. (Org.). **Pesquisas em representações sociais e educação**. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 160-172.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, S. L. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum and Social Sciences**: Maringá, v. 33, n. 2. p. 149-159, 2011.

RINALDINI, N. **A formação continuada e o professor de Língua Portuguesa: relações, tensões e sentidos**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-113319/pt-br.php>>. Acesso em: 25 out. 2017.

ROCHA, M. I. A. **Da cor da terra** – representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RODRIGUES, A. S. **A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2010.

RODRIGUES, G. S. **O letramento digital do docente de língua materna e(m) suas representações sobre práticas de linguagem**: que eventos são promovidos? 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3409/Gisele%20dos%20Santos%20Rodrigues.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 out. 2017.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.13, n.1, p.269-289, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1180>>. Acesso em 20 mar. 2018.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK, M.J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 19-45.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

SÁ, C. P. de.; ARRUDA, A. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC. Edição Especial Temática, p. 11-31, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24121/21516>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SÁ, C. P. de. **Estudos de psicologia social**: história, comportamento, representações e memória. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

SANTOS, A. C. **As representações dos sujeitos escolares sobre a circularidade de saberes da biblioteca**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwil39WIYzWAhVKjIQKHW52BSIQFggmMAA&url=https%3a%2F%2Fpaginas.uepa.br%2Fmestradoeducacao%2Findex.php%3Foption%3Dcom_rokdownloads%26view%3Dfile%26Itemid%3D25%26task%3Ddownload%26id%3D547&usg=AFQjCNEPdhGgEAIv98rxoah-haEJSyH1CQ>. Acesso em: 17 out. 2017.

SANTOS, M. C. O. T. **Retratos da escrita na universidade**. Maringá: Eduem, 2000.

SANTOS, M. F. S. S.; MORAIS, E. R. C.; NETO, M. L. A. A produção científica em representações sociais: análise de dissertações e teses produzidas em Pernambuco. **Psicologia**, v. 43, n. 2, p. 200-2017, abr./jun. 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Lucilia/Downloads/DialnetAProducaoCientificaEmRepresentacoesSociais-5633157%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lucilia/Downloads/DialnetAProducaoCientificaEmRepresentacoesSociais-5633157%20(1).pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SANTOS, M. P.; SILVA, K. R. X. Representações sociais sobre o “professor inclusivo”: competências interpessoais e políticas de formação de professores em questão. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, pp. 12-26, julho/dezembro, 2008.

SANTOS, T. N. A. **Interfaces entre lazer e turismo em teses e dissertações brasileiras: estado do conhecimento (2009-2015)**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-AFHMQ>>. Acesso em 15 out. 2017.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013, p.13-58.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, A. K. A. da. **A tessitura de sentidos: representação social de licenciandos do curso de Letras da UFRN sobre o ensinar**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14545/1/AndreiaKAS_DISSERT.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SILVA, E. P. da. **Experiência, memória e humor: representações sociais em as filhas do arco-íris e em primeiras estórias**. 2013. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas e Linguística Aplicada, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16390/1/EldioPS_TESE.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

SILVA, N. M. A.; BATISTA, V. Educação e representações sociais: o estado da arte da pesquisa brasileira no período de 1998 a 2008. **Atos de pesquisa em educação – PPE/ME – ISSN 1809-0354**, v. 5, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1961/1314>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SILVEIRA, A. P. **As representações sociais de professores do ensino fundamental sobre aluno surdo: a [in] visibilidade na inclusão escolar**. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SIQUEIRA, S. A. de. **Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscoviç e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal**. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Literatura e Outras Artes). Universidade de Brasília. Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=613929>. Acesso em: 17 out. 2017.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25 – Jan. a Abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 08 mai. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, R. A. M. **Diálogos no meio do mundo: representações sociais do trabalho docente por professores na diversidade linguística de Macapá**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4112482>. Acesso em: 25 out. 2017.

SOUZA, J. M. P. de. **Representações Sociais de Professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre bilinguismo m escolas no município de Bonfim – fronteira Brasil/Guiana Inglesa**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá /UNESA. Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1524841>. Acesso em: 25 out. 2017.

SPERBER, D. O estudo antropológico das representações. In: JODELET, D. **As representações sociais**. (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 91-103.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 85-108.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 117-145.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: o professor como leitor das propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, M.; SILVA, C. R. (Orgs). **Leitura do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

TAVEIRA, I. M. R. **Representações sociais da qualidade de vida no trabalho**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VENERA, J. R. **Escrita autobiográfica e biográfica: recriando trajetórias de vida**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167614/340458.pdf?sequenc=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 out. 2017.

VIANA, N. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru, SP: Edusc, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p.103-117.

VILLAS BÔAS, L. P. S. **Idéia de diversidade e representações sociais**. São Paulo: Annablume, 2010.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 147-186.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIRETORES (AS)

QUESTIONAMENTOS SOBRE O PAPEL DO DIRETOR (A) NA GESTÃO DA QUALIDADE DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

1. Identificação:

- 1.1 Nome (opcional ou usar pseudônimo):
- 1.2 Gênero:
- 1.3 Idade:

2. Formação e atuação profissional:

- 2.1 Graduação:
- 2.2 Pós-graduação:
- 2.3 Área de concurso:
- 2.4 Tempo de docência na educação básica:
- 2.5 Tempo de atuação como gestor (a):
- 2.6 Tempo de atuação na instituição:
- 2.7 Carga horária semanal:

3. Aspectos pessoais/afetivos e de gestão escolar com a leitura e escrita:

3.1 Relate sobre as principais atividades que você desempenha em sua função. Enumere os principais aspectos que devem nortear o seu trabalho de gestor/a escolar.

3.2 Como você define uma gestão escolar de qualidade.

3.3 De acordo com a atual LDB e a Constituição Federal, a gestão escolar deve se pautar em princípios democráticos. Explique como este modelo de gestão acontece nesta escola.

3.4 Qual a sua avaliação sobre cursos específicos para formação de gestores escolares?

3.5 Quais os principais problemas enfrentados na escola, e quais as estratégias usadas para enfrentá-los?

3.6 Em que medida você sente que interfere efetivamente nos aspectos pedagógicos da escola?

3.7 Qual o maior problema de ordem pedagógica que a sua gestão enfrenta?

3.8 Nesta instituição, há projetos vinculados com a leitura e a escrita? Estão presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola?

3.9 Na sua opinião, até que ponto as TICs são úteis ao ensino básico?

3.10 Que tipos de atividades extraclasse existem na escola? Elenque alguns pontos positivos destas atividades.

- 3.11 Na escola, existe trabalho de equipe entre os professores das várias áreas? Se acontece, em que consiste?
- 3.12 De que maneira você pode contribuir com a qualidade de ensino em língua materna?
- 3.13 Você gosta de ler e escrever? Relate suas experiências nestas atividades.
- 3.14 Explique o que significa para você escrever com coesão e coerência textual.
- 3.15 De forma geral, a que você atribui o fraco desempenho acadêmico dos estudantes desta escola? O que a escola tem feito para analisar, refletir e propor alternativas de superação desta situação?
- 3.16 Imagine que todos os professores desta escola realizassem um trabalho sistemático de leitura e de produção escrita, na aprendizagem de conceitos científicos, compreendendo os conteúdos de suas disciplinas, que benefícios esta prática traria para o desenvolvimento dos estudantes?
- 3.17 Em sua visão, seria possível realizar um trabalho multidisciplinar consistente que levasse o aluno a se tornar mais fluente em leitura e escrita? Explique sua resposta.
- 3.18 Nesta escola há meios que podem ser utilizados para melhorar a leitura e a escrita dos alunos? Como os professores das diversas áreas podem trabalhar a leitura e a escrita?
- 3.19 Como você descreveria o grupo de alunos e professores dos nonos anos?
- 3.20 Gostaria de complementar esta entrevista?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS PEDAGOGAS

QUESTIONAMENTOS SOBRE O PAPEL DO PEDAGOGO (A) NO TRABALHO MULTIDISCIPLINAR DE LEITURA E ESCRITA

1. Identificação:

- 1.1 Nome (opcional ou usar pseudônimo):
- 1.2 Gênero:
- 1.3 Idade:

2. Formação e atuação profissional:

- 2.1 Graduação:
- 2.2 Pós-graduação:
- 2.3 Área de atuação:
- 2.4 Turmas em que é o (a) pedagogo (a) responsável:
- 2.5 Tempo de atuação como pedagogo (a):
- 2.6 Carga horária semanal:
- 2.7 Vínculo empregatício:
- 2.8 Tempo de atuação na instituição:

3. Aspectos pessoais/afetivos e pedagógicos com a leitura e escrita:

- 3.1 Relate sobre as principais atividades que você desempenha em sua função.
- 3.2 Explique como e com que frequência é realizado o planejamento das diferentes disciplinas pelos professores.
- 3.3 Ainda de acordo com o planejamento, explique sobre a sua participação nesta atividade escolar.
- 3.4 Nas turmas em que você é responsável, em quais disciplinas os alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem?
- 3.5 Qual a porcentagem de alunos que são aprovados pelo conselho de classe? Quais as disciplinas com maior incidência desta prática?
- 3.6 De forma geral, a que você atribui o fraco desempenho acadêmico destes estudantes? O que a escola tem feito para analisar, refletir e propor alternativas de superação desta situação?
- 3.7 Você se considera fluente em leitura e escrita (lê, compreende e interpreta bem o material lido e escreve de acordo com as normas de produção textual)? Quando produz algum material escrito, solicita a sua revisão?
- 3.8 A formação continuada em que você participa contempla reflexões sobre a Língua Portuguesa? Comente.

3.9 Sua formação permite orientar professores e alunos para o trabalho de leitura, compreensão e interpretação do material lido e de produção da escrita? Em relação a esta questão, você é solicitado (a) a fazê-lo?

3.10 Você gosta de ler e escrever? Relate suas experiências nestas atividades.

3.11 Explique o que significa para você escrever com coesão e coerência textual.

3.12 Imagine que todos os professores desta escola realizassem um trabalho sistemático de leitura e de produção escrita, na aprendizagem de conceitos científicos, compreendendo os conteúdos de suas disciplinas, que benefícios esta prática traria para o desenvolvimento dos estudantes?

3.13 Em sua visão, seria possível realizar um trabalho multidisciplinar consistente que levasse o aluno a se tornar mais fluente em leitura e escrita? Explique sua resposta.

3.14 Nesta escola há meios que podem ser utilizados para melhorar a leitura e a escrita dos alunos? Como os professores das diversas áreas podem trabalhar a leitura e a escrita?

3.15 Você gostaria de participar de formação em serviço que desse maior embasamento para o trabalho com professores, alunos e pais sobre a Língua Portuguesa?

3.16 O que é ser pedagogo/a na atual conjuntura brasileira? Se pudesse, mudaria de profissão? Ou o que mudaria em sua profissão?

3.17 Gostaria de complementar esta entrevista?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

QUESTIONAMENTOS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR (A) NO TRABALHO MULTIDISCIPLINAR DE LEITURA E ESCRITA

1. Identificação:

1.1 Nome (opcional ou usar pseudônimo):

1.2 Gênero:

1.3 Idade:

2. Formação e atuação profissional:

2.1 Graduação:

2.2 Pós-graduação:

2.3 Área de atuação:

2.4 Em quais séries/anos escolares já lecionou:

2.5 Em quais anos e turmas leciona na atualidade:

2.6 Tempo de atuação como docente:

2.7 Carga horária semanal:

2.8 Vínculo empregatício:

3. Aspectos pessoais/afetivos e pedagógicos com a leitura e escrita:

3.1 De forma geral, explique a metodologia de ensino e os recursos metodológicos que você utiliza com mais frequência para ensinar seus alunos.

3.2 Faça uma estimativa de quantos de seus alunos (por turma) apresentam dificuldades em leitura, compreensão/interpretação de textos e em produção escrita.

3.3 Que atividades de leitura e escrita você efetua em seu cotidiano de sala de aula?

3.4 Elenque os principais erros/hipóteses de leitura e escrita que você constata nas produções de seus alunos.

3.5 Você realiza um trabalho sistemático para sanar essas dificuldades de leitura e escrita? Explique.

3.6 Explique como foi/é o seu desempenho em Língua Portuguesa ao longo de seu processo de escolarização e de docência. E a formação continuada em serviço, contempla estudos e reflexões nesta área de conhecimento? Comente sua resposta.

3.7 Se tivesse que enumerar, que aspectos apontaria sobre suas dúvidas em leitura e escrita? Como ou o que faz para saná-las?

3.8 O que você entende por trabalho pedagógico interdisciplinar em Língua Portuguesa? Você tem experiência nesta forma de ensino? Se sim, relate os pontos que considera importantes.

3.9 Cite atividades que você utiliza em suas aulas que os alunos fazem uso de leitura e escrita.

- 3.10 Você gosta de ler e escrever? Relate sobre sua experiência afetiva com a leitura e escrita.
- 3.11 Explique o que significa, para você, escrever com coesão e coerência textual.
- 3.12 Com qual objetivo se solicita que o educando produza um texto sobre o conteúdo estudado? E o que você levaria em conta ao solicitar uma produção de texto aos seus alunos?
- 3.13 Com qual frequência você solicita atividades de produção textual a seus alunos? Como esta atividade é avaliada?
- 3.14 Qual a representação que você faz de seus alunos enquanto leitores e autores?
- 3.15 Você gostaria de participar de formação específica que desse maior embasamento para se trabalhar com a produção escrita de seus alunos?
- 3.16 O que é ser professor na atual conjuntura brasileira? Se pudesse, mudaria de profissão? Ou o que mudaria em sua profissão?
- 3.17 Gostaria de complementar esta entrevista?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FECHADO SOBRE LEITURA E ESCRITA PARA OS ESTUDANTES DAS TURMAS OBSERVADAS

A) Questões sobre LEITURA.

1. Você gosta de ler?
 Sim
 Não
 Às vezes

2. Você prefere ler em:
 Materiais impressos
 Em meios digitais (smartphone e computador conectados à internet)

3. Você acha que os seus colegas de turma quando estão fora da escola (em casa ou em outros espaços), leem sobre os conteúdos escolares, por iniciativa própria (sem a cobrança da escola):
 Sempre
 Às vezes
 Raramente
 Nunca

4. Se você tivesse que afirmar que os alunos de sua turma leem pouco, o principal motivo para este fato seria atribuído a:
 Os estudantes não gostam de ler.
 Os estudantes não são ensinados e motivados pelos professores sobre os benefícios da leitura no processo de aprendizagem.
 Os estudantes não têm acesso a livros, revistas, jornais e outros materiais escritos impressos e/ou digitais.

5. Quantos livros você já leu nestes dois últimos anos?
 nenhum
 1 livro
 2 livros
 3 livros
 Mais de 3 livros
 Não leio livro completo
 Não me lembro

6. Quanto à leitura de livros, qual a sua principal preferência:
 Livro didático
 Livro de autoajuda
 Livro de ficção científica
 Livro de literatura (romances)
 Outros: Quais? _____

7. Numere as disciplinas em que os seus professores oportunizam atividades de leitura e estudo do material lido em sala de aula.

Use o número (1) para SEMPRE; (2) para ÀS VEZES; e, (3) para RARAMENTE.

- () Arte
- () Ciências
- () Educação Física
- () Geografia
- () História
- () Língua Inglesa
- () Língua Portuguesa
- () Matemática

8. Ao realizar atividade de leitura em sala de aula, os passos para compreensão do conteúdo lido são: (ENUMERE-AS POR ORDEM DE PRIORIDADE), considerando sua ocorrência: 1: Em todas as aulas; 2: Em quase todas as aulas; 3: Pelo menos uma vez na semana; 4: Pelo menos uma vez a cada quinze dias; 5: Raramente; 6: Nunca realiza a atividade.

- () Pesquisa em dicionário das palavras e expressões desconhecidas.
- () Leitura silenciosa pelos alunos.
- () Leitura oral e coletiva pelos alunos.
- () Explicação do material lido pelo professor.
- () Resolução de atividades de compreensão do material lido.

9. As atividades de leitura realizadas em sala de aula, quase sempre, são:

- () Leitura silenciosa pelo aluno.
- () Leitura oral pelos alunos.
- () Leitura silenciosa e oral pelos alunos.
- () Leitura silenciosa e oral pelos alunos e professor.

B) Questões sobre ESCRITA.

1. Você gosta de escrever?
 - () Sim
 - () Não
 - () Às vezes
2. Como você avalia a sua escrita?
 - () Boa
 - () Ótima
 - () Regular
3. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa (leitura e escrita), este deve ser função:
 - () Exclusivamente do professor da disciplina de Língua Portuguesa.
 - () De todos os seus professores.
4. Escrever é uma atividade:
 - () Fácil

- Difícil
- Muito difícil

5. Quando você tem dificuldades (em qualquer aula) para escrever uma palavra ou para registrar uma ideia, você:
- Solicita ajuda para o professor
 - Solicita ajuda para um colega da turma
 - Consulta em seu livro didático
 - Permanece com a dúvida
6. Em quais disciplinas os seus professores trabalham com a produção escrita dos conteúdos trabalhados e sua correção, em sala de aula.

Use o número (1) para SEMPRE; (2) para ÀS VEZES; e, (3) para RARAMENTE.

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Geografia
- História
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Matemática

7. As minhas principais dúvidas em relação à escrita, são de natureza:
- Ortográfica – relativas à correta escrita das palavras.
 - Gramatical – relativas à estrutura da língua escrita formal.
 - Textual – relativas à produção escrita.
8. As principais atividades de escrita que os professores trabalham em sala de aula são: (ENUMERE-AS POR ORDEM DE PRIORIDADE), considerando sua ocorrência: 1: Em todas as aulas; 2: Em quase todas as aulas; 3: Pelo menos uma vez na semana; 4: Pelo menos uma vez a cada quinze dias; 5: Raramente; 6: Nunca realiza a atividade.
- Questionário com perguntas e respostas.
 - Elaboração de resumos e resenhas dos conteúdos dos livros didáticos.
 - Produção de textos.
 - Apontamentos das principais ideias do texto.
 - Completar mapas.
9. Se você tivesse que atribuir uma nota de zero a dez ao trabalho pedagógico que o conjunto de seus professores realiza em leitura e escrita, para o aprendizado dos conteúdos escolares, em todas as disciplinas, você avaliaria:
- Entre 0 e 3 – o trabalho pedagógico em leitura e escrita é insatisfatório.
 - Entre 4 e 5 – o trabalho pedagógico em leitura e escrita é regular.
 - Entre 6 e 8 – o trabalho pedagógico em leitura e escrita é bom.
 - Entre 9 e 10 – o trabalho pedagógico em leitura e escrita é muito bom.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS DIFERENTES DISCIPLINAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Dados da escola, do (a) professor (a) e da turma observada:

- 1.1 Nome da escola:
- 1.2 Nome do (a) professor (a):
- 1.3 Turma observada:
- 1.4 Disciplina (s) observada (s):
- 1.5 Quantidade de alunos em sala:
- 1.6 Data da observação:
- 1.7 Tempo de observação:

2. Em relação à caracterização da escola e da turma:

- 2.1 Realizar a caracterização da escola e da turma observada (espaços físicos e materiais);
- 2.2 Como a sala de aula está organizada em seu espaço físico e de que forma professores e alunos ocupam esse espaço e utilizam os seus recursos materiais?
- 2.3 Como são utilizados os demais espaços de aprendizagem da escola: biblioteca, laboratórios, salas culturais e outros.

3. Em relação à interação em sala de aula:

- 3.1 Como acontece a interação em sala de aula entre professor (a) e estudantes?
- 3.2 Como acontece a interação alunos x alunos?
- 3.3 Como o professor lida com a indisciplina em sala de aula?
- 3.4 Como acontece a interação da turma com o seu pedagogo (a) responsável?

4. Em relação à prática pedagógica:

- 4.1 O plano de aula é adequado às características da turma?
- 4.2 A atuação pedagógica do professor (método e metodologia de ensino, uso da linguagem, forma de abordagem do conteúdo, desenvolvimento de técnicas, uso de recursos didáticos e tecnológicos, forma de avaliação do conteúdo trabalhado).
- 4.3 Há interesse e participação dos estudantes pelo conteúdo ensinado? No momento em que o (a) professor (a) explica o conteúdo, os estudantes registram informações em seus cadernos e livros?

4.4 Há correspondência entre teoria e prática, ou seja, as atividades desenvolvidas operacionalizam o conteúdo que está sendo trabalhado?

4.5 Como a leitura e a escrita são exercitadas para a aprendizagem dos conteúdos ensinados?

4.6 Há momentos de leitura em aula e como esta é executada: silenciosa, oral, coletiva, pelo (a) professor (a)? O que é possível apreender desta atividade?

4.7 Havendo leitura oral, como os alunos leem: fluência, ritmo, entonação, velocidade, altura, e outros... Como o (a) professor (a) fornece feedback aos estudantes no momento da leitura?

4.8 Como é realizado o trabalho com a produção escrita em sala de aula? Quais os comandos e mediações que o (a) professor (a) dá à turma quanto a esta atividade? Há correções? Os alunos expõem suas dúvidas e solicitam ajuda ao professor (a)?

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DIRETORAS, PEDAGOGAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (TCLE)

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “Leitura e Escrita: representações sociais de diretoras, pedagogas, professores e alunos da educação básica sobre o trabalho multidisciplinar em língua materna”, vinculada ao Programa de Pós-graduação Stricto Senso em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo do presente estudo é investigar as representações sociais de diretores, pedagogos, professores e alunos da educação básica, sobre a importância do trabalho multidisciplinar em língua materna, para o desenvolvimento integral do estudante. Para isso, a sua participação é muito importante e ela se dará por meio do preenchimento de uma entrevista semiestruturada, que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em seu local de estudo, em horários previamente agendados. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua escola e prática pedagógica ao problematizar a questão do ensino multidisciplinar de leitura e escrita, intencionando colaborar com a formação dos pedagogos e professores. Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:

Assinatura

Eu, Lucilia Vernaschi de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida pelos pesquisadores responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Doutoranda:

Endereço:

Telefone/e-mail:

Nome da Orientadora:

Endereço:

Telefone/e-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011-4597.

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES (TCLEM)

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “Leitura e Escrita: representações sociais de diretores, pedagogos, professores e alunos da educação básica sobre o trabalho multidisciplinar em língua materna”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo da pesquisa é investigar as representações sociais de diretores, pedagogos, professores e alunos da educação básica, sobre a importância do trabalho multidisciplinar em língua materna, para o desenvolvimento integral do estudante. Informamos que não há riscos previsíveis para a pesquisa, pois os estudantes, em sala de aula, com a presença e mediação da pesquisadora, responderão a um questionário sobre o trabalho pedagógico em leitura e escrita, realizado pelos professores das várias disciplinas escolares. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Os benefícios esperados são os de que as informações dadas pelos estudantes nos questionários respondidos, possibilitem reflexões sobre como melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem em língua materna, nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar de seu filho (a). Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar dela, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu Lucilia Vernaschi de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome:

Endereço:

Telefone/e-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444.

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE H

Quadro 16: Síntese de duas teses sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2012)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguagem |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T E S E 1 | Interferência do enquadramento de trabalho nas representações sobre o ensino de leitura no contexto de formação inicial docente sob o entendimento da teoria holística da atividade | Fabília Cavichioli Braida | Sul Santa Maria -RS | Universidade Federal de Santa Maria - UFSM Pós-Graduação em Letras | Estudos Linguísticos | Investigar em que medida o enquadramento do trabalho interfere na construção das representações sobre o ensino de leitura em contexto de formação inicial docente sob o entendimento da Teoria Holística da Atividade, com o intuito de sensibilizar os graduandos ao valor reflexivo-heurístico de suas experiências para fins de capacitação profissional. | Pesquisa qualitativa, realizada por meio de pesquisa-ação, para a qual foram realizados quinze encontros quinzenais com duas horas de duração, nos anos de 2009 e 2010, sobre teorias do ensino de leitura, com acadêmicos do curso de Letras de um IES particular. Além das discussões, os participantes produziram uma unidade de material didático. Para a análise de dados, utilizou-se da linguística de corpus, com uso de ferramentas computacionais. A teoria de enquadramento sobre leitura demonstrou que os acadêmicos possuem um conhecimento metalinguístico sobre esta habilidade, e que, as pesquisas sobre representações desses conteúdos, os auxiliam em sua formação. | Jodelet (1984) Moscovici (1976) Rangel (1994) Spink (1993) | Barcelos (2004) Benevides (2006) Freire (1989) Guedes (2006) Kleiman (2002, 2004) Leffa (1996, 1998, 2008) Leontiev (1988, 2010) Marcuschi (2005) Maturana(1998) Richter (2004, 2008, 2009, 2010, 2011) Vygotsky (1994) |
| T E S E 2 | Representações docentes no Ensino Médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no Currículo do Estado de São Paulo | Gisleni Bernoni de Almeida | Sudeste São Paulo - SP | Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação | Linguagem e Educação | Apreender as representações docentes acerca de concepções básicas de Currículo proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2009: a leitura e a escrita, que são tomadas como um eixo prioritário nas diferentes áreas do Ensino Médio, e a aprendizagem por competências. | Estudo de caso com 12 professores de diferentes áreas de uma escola da rede estadual de ensino da grande SP sobre leitura e escrita. Observou-se dois grupos de representações: o primeiro diz respeito à leitura e a escrita para o Ensino Médio, que podem ser compreendidas como “acesso ao saber”, “acesso ao mercado de trabalho”, “compreensão sobre o mundo e “ação sobre o mundo. Já o segundo grupo apresentou ora uma representação dicotômica ora sincrética ou analítica. Pois a assimilação do novo altera pontos de vista e causa desestabilidade na assimilação coesa e uniforme de uma nova proposta curricular. | Moscovici (1987) | Bakhtin (1992, 1996) Geraldini (1997, 2004, 2009) Koch (2010) Kleiman (2004) Rojo (2003, 2004) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em teses pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

APÊNDICE I

Quadro 17: Síntese de seis dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2012)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D I S S E R T A Ç A O 1 | A leitura na educação de jovens e adultos: experiências e representações | Verena Santos Andrade Ferreira | Nordeste Salvador - BA | Universidade do Estado da Bahia Estudos de Linguagens | Área de concentração: Linguagens, práticas e contextos Linha: Leitura, Literatura e Identidades | Analisar as experiências e representações sobre leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como universo os estudantes dos Eixos VI e VII dessa modalidade de ensino, matriculados em uma escola da rede pública do estado da Bahia, no município de Jequié. | Foram entrevistados 15 estudantes da EJA, dos eixos VI e VII (modalidade equivalente Ensino Médio), maiores de 18 anos, sobre suas práticas e representações sobre leitura escolar e extraescolar. As representações dos entrevistados apontam ora para a leitura como via de acesso ao conhecimento ora como atividade ‘complicada’ e cansativa. No entanto, um aspecto bastante agravante é a representação de que a leitura é uma atividade de decodificação, o que demonstra que a escola tem cumprido precariamente sua função na formação de leitores fluentes na EJA. | Abric (1998) Moscovici (2005) Sá (1996) | Chartier (1998) Kleiman (1995) Marcuschi (1997) Orlandi (1996) Soares (1998, 2003) Ziberman (2001) |
| D I S S E R T A Ç A O 2 | A tessitura de sentidos: representação social de licenciandos do curso de Letras da UFRN sobre o ensinar | Andréia Kelly Araújo da Silva | Nordeste Natal - RN | UFRN Pós-graduação em Educação | Formação e profissionalização docente | Compreender os processos formativos dos licenciandos do Curso de Letras da UFRN, a partir das representações sociais desses licenciandos sobre o ensinar. Conhecer e analisar as representações sociais de licenciandos do Curso de Letras da UFRN sobre o ensinar. | Aplicação da TALP com a palavra-estímulo ‘ensinar’, a 20 licenciandos, com limite de três palavras por estudante, totalizando 60 evocações. Utilizou-se também o Procedimento de Classificações Múltiplas, com 50 estudantes. As respostas constituíram quatro campos semânticos. O resultado das análises permitiu concluir que os participantes ancoram o ensino superior como aquisição de conhecimentos e a sua certificação, e estabelecem relação entre ensinar e profissão docente. | Abric (1998) Almeida (2005) Duveen (2005) Farr (2008) Jodelet (2001, 2009) Moscovici (1978, 2005, 2011) Wagner (1998) | Koch (2010) Soares (2003) Tfouni (2002) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| D I S S E R T A Ç A O 3 | As representações sociais do Projeto Ler e Pensar | Rafaela Bertolin Pinheiro | Sul Curitiba PR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR Pós-graduação em Educação | Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores | Investigar quais as representações sociais do Projeto Ler e Pensar e a sua relação com a formação de professores. | A investigação, de caráter qualitativo, foi dividida em duas fases, a primeira, exploratória, foi realizada por meio de observação participante, em três reuniões e duas palestras, referentes ao citado projeto. A segunda, foi composta de dois momentos, o de observação participante e aplicação de questionário contendo questões abertas e fechadas e aplicação de TALP. Os resultados apresentam aspectos positivos quanto à leitura, como prazer e obtenção de conhecimento. Quanto à avaliação do Projeto Ler e Pensar, este se mostrou, de além de outros aspectos, instrumento que pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem. | Abric (2001) Alves-Mazzotti (1994, 2007) Arruda (2005) Deschamps e Moliner (2009) Duveen (2009) Farr (1999) Gilly (2001) Guareschi (1999) Jodelet (2001) Jovchelovitch (1999) Marková (2006) Menin (2005) Moscovici (1978, 2001, 2009) Sá (1993, 1996, 2001) Spink (1993, 1999) | Citelli (2000; 2004) Freire (1986) Gadoti (2007) Molina (1992) |
| D I S S E R T A Ç A O 4 | Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues | Mariana Gonçalves Ferreira de Castro | Sudeste Rio de Janeiro - RJ | Universidade Estácio de Sá Pós-graduação em Educação | *Não localizado. | Conhecer a representação social da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por sujeitos adultos, surdos, bilíngues do estado do Rio de Janeiro e conhecer a importância atribuída a essa língua por esses sujeitos na construção de uma identidade própria positiva. | Entrevista semiestruturada, realizada com 16 surdos profundos bilaterais, adultos, ativos profissionalmente, bilíngues e com nível de escolaridade de ensino médio ou superior. Foram realizadas em LIBRAS, filmadas e, posteriormente, traduzidas para a Língua Portuguesa. O material colhido foi tratado como um <i>corpus</i> de discursos, organizados em oito categorias. Os resultados apontam que os pesquisados atribuem grande importância no domínio da LIBRAS como fator de superação individual e social. | Abric (2000) Alves-Mazzotti (2004) Deschamps e Moliner (2009) Doise (1996) Jodelet (2001, 2007) Jovchelovitch (1998, 2000, 2008, 2011) Moscovici (2009) | Chiavegatto (2002) Chomsky (1986) Rego (2004) Vigotski (1998, 2008) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISSESSÃO 5 | Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio | Marilene Resende Duarte | Sudeste Santos - SP | Universidade Católica de Santos Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação | *Não localizado. | Compreender as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura no ensino médio. | Pesquisa de caráter qualitativo, composta por duas fases, sendo a primeira por meio de aplicação de questionário a vinte professores; e a segunda, através de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a cinco professores que participaram da primeira fase. A análise e discussão dos resultados deu-se por meio de dimensões, categorias de análise e unidades de sentido. Os resultados evidenciam a necessidade de aprofundamento nos estudos referentes à formação docente, bem como, da didática que trata de estratégias para estratégias/práticas de leitura no seu ensino e aprendizado. | Abric (1996, 1998, 2000, 2001) Doise (2001) Jodelet (2001) Jovchelovitch (2008) Moscovici (1978, 1985, 2007, 2009) Sá (1996) | Chartier (1999) Kleiman (1989, 1995) Koch (1997) Marcuschi (2010) Rojo (2001, 2004) Soares (2002) |
| DISSESSÃO 6 | Um olhar sobre a atividade do professor de língua materna do sistema público educacional: as representações nos discursos para os / sobre os / dos docentes | Maria do Carmo de Souza Lima | Sudeste Belo Horizonte MG | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Letras | *Não localizado. | Apreender as representações sociais que permeiam os discursos no entorno do agir do docente para, assim, compreender um pouco mais a ação desse profissional. | Pesquisa etnográfica e qualitativa realizada em duas escolas públicas de educação básica, sendo uma da esfera estadual e outra municipal. Aconteceu em dois momentos, o primeiro relativo à análise de documentos oficiais dirigidos aos professores; e o segundo, por meio de aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa foram sete professores, quatro supervisoras, dois diretores, uma inspetora e a Secretária Municipal de Educação. Os resultados revelam diferentes vozes dos docentes da escola pública na atualidade, como desvalorizados, sobrecarregados, amorosos, altruístas e outras. | Guareschi (2003) Jovchelovitch (2003) Moscovici (2003, 2010) | Koch (2002, 2010) Matêncio (2001) Pêcheux (1988) Soares (2001) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dissertações pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

APÊNDICE J

Quadro 18: Síntese de quatro teses sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2013)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T E S E 1 | Experiência, memória e humor: representações sociais em <i>As Filhas do Arco-Íris</i> e em <i>Primeiras Estórias</i> | Eldio Pinto da Silva | Nordeste Natal – RN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem | Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes | Analisar relações de experiência, memória e humor e investigar as representações da infância, da velhice, da loucura e do alcoolismo, assim como, examinar práticas literárias e culturais do sistema literário brasileiro, enfatizando regionalismos, oralidade, literatura e sociedade. | Análise crítica e descritiva das representações sociais presentes no romance <i>As Filhas do Arco-Íris</i> , de Eulício Farias de Lacerda e em contos de <i>Primeiras Estórias</i> , de Guimarães Rosa, destacando-se que meninos, velhos, cegos e loucos, mesmo marginalizados, podem ser encarados como atores sociais na formação das comunidades. | Duveen (2003) Jodelet (2001) Jovchelovitch (2003) Minayo (2003) Moscovici (1978, 2003) Wagner (2003) | Bakhtin (1993, 1997, 2008, 2010) Zumthor (2000) |
| T E S E 2 | O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental | Rosely Ribeiro Lima | Centro-Oeste Cuiabá-MT | Universidade Federal do Mato Grosso - MT Programa de Pós-Graduação em Educação | Área: Educação Linha: Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas | Compreender as representações sociais de professoras que trabalham de 1º ao 5º ano do ensino fundamental do sistema público municipal urbano do município de Jataí, Estado de Goiás, sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. | Pesquisa de cunho qualitativo, sendo a coleta de dados dividida em três fases: na primeira, entrevistou-se seis professoras; na segunda, 100 professoras participaram da TALP; por fim, 50 professoras foram entrevistadas. A análise do material coletado se deu por meio dos programas computacionais: <i>softwares</i> EVOC e ALCESTE. Os resultados mostram que as participantes da pesquisa se ancoram na valorização social para o uso apropriado da língua na sociedade e por elementos objetivados nas práticas frequentes de <i>leitura</i> em sala de aula, ou seja, práticas de leitura norteiam outras práticas. | Abric (1998, 2003) Doise (2001, 2002) Duveen (2003) Farr (1995) Jesuino (1997) Jodelet (2001, 2005, 2011) Madeira (2001) Menin (2007) Moscovici (2003, 2005) Sá (1998, 2000, 2009) Vala (2007) Wagner (1998) | Bagno (2002) Bakhtin (2006) Geraldini (1996) Mortatti (2004) Possenti (2000) Smolka (1988) Soares (1996, 2003, 2008, 2009) Tfouni (2006) Vygotsky (1998, 2006, 2007) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T E S E 3 | Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa | Ana Maria Pereira de Lima | Nordeste Fortaleza - CE | Universidade Federal do Ceará - UFC Pós-Graduação em Linguística | Área de Concentração: Aquisição de Linguagem. | Descrever as práticas de letramentos decorrentes da execução da atividade de ensino do professor de língua materna na aula de Língua Portuguesa, enfocando, especialmente, os momentos dessa aula em Laboratórios Educativos de Informática (LEI). | A pesquisa, de cunho qualitativo, ocorreu em duas fases: na primeira foi feita análise de documentos oficiais que tratam da temática em estudo. Na segunda, quatro professores foram investigados por meio de entrevistas, questionários e registros de aulas, incluindo as etapas de planejamento e execução das atividades com as tecnologias. Os resultados apontam que os professores afirmam que conhecem os documentos oficiais que norteiam a sua prática de ensino, no entanto nas aulas do LEI se apoiavam nas matrizes das provas do Enem. | Abriç (1987, 1998, 2004) Arruda (2002) Doise (2002) Guareschi (1996) Jodelet (1990, 2001) Jovchelovitch (1998, 2004) Moscovici (197, 1984, 1995, 2001, 2004) Sá (1996, 1998) | Bakhtin (2003) Chartier (2011) Halliday (1978) Kleiman (1995, 1998, 2006, 2008) Koch (2002) Marcuschi (2003, 2005, 2008) Matêncio (2001) Rojo (2009, 2012) Soares (2000) Travaglia (1996) |
| T E S E 4 | Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal | Sena Aparecida de Siqueira | Centro-Oeste Brasília – DF | Universidade de Brasília -UnB Pós-Graduação em Literatura | Área: Teoria da Literatura | Investigar as representações sociais da literatura entre professores atuantes no Ciclo Básico de Alfabetização e letramentos (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em escolas públicas no Distrito Federal. | Pesquisa realizada com uma amostragem de 334 professores (em torno de 5% deles), de todas as Coordenadorias Regionais de Ensino do Distrito Federal, que responderam a um questionário com questões de múltipla escolha e 22 deste responderam a entrevista semiestruturada. Os questionários foram tabulados em gráficos com o intuito de auxiliar no entendimento qualitativo da pesquisa. O estudo evidenciou que os professores pesquisados têm conhecimentos precários da literatura sobre as quais trabalham, fato que impede que alcancem as condições necessárias à consolidação de ideias claras sobre as especificidades peculiares ao texto literário. | Farr (2007) Gilly (1989) Jodelet (1986, 2001) Jovchelovitch (2007) Marková (2006) Moscovici (1978, 2003, 2004) Sá (1993, 1998) Spink (1993) | Bakhtin (2003, 2008, 2009, 2010) Ferreiro e Teberosky (1991) Koch (2000, 2002, 2010) Pêcheux (1997, 2009, 2012) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em teses pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

APÊNDICE K

Quadro 19: Síntese de oito dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2013)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| D I S S E R T A Ç Ã O 1 | As representações dos sujeitos escolares sobre a circularidade de saberes da biblioteca | Angela Cristina dos Santos | Norte Belém - PA | Universidade do Estado do Pará - UEPA Programa de Pós-Graduação em Educação | Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Projeto Político-Pedagógico | Analisar, a partir das representações dos discentes, o papel da biblioteca dentro do ambiente escolar, buscando, ainda, verificar a relação entre bibliotecários e professores a partir da visão dos alunos e perceber a atuação do bibliotecário dentro desse espaço. | Pesquisa qualitativa, realizada em três escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, com um total de 110 estudantes matriculados no 6º ano. Como instrumentos e técnicas foram utilizados entrevista semiestruturada e a TALP. As representações dos discentes apontam a biblioteca como um local de cópia, castigo e ditado. O silêncio, materiais impressos, e a falta de contato entre professores e bibliotecários aparecem como maiores problemas que ainda persistem dentro do ambiente escolar, os quais se encontram relacionados à biblioteca escolar. | Castorina (2013) Villas Bôas (2013) | Bakhtin (1997) Freire (2008) |
| D I S S E R T A Ç Ã O 2 | Escrita: representações sociais de discentes na EJA do IFF <i>campus</i> Campos Centro | Sabrina Mendonça Ferreira | Sudeste Campo dos Goytacazes - RJ | Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem | Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Novas Tecnologias | Investigar as Representações Sociais que um grupo de doze alunas do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, <i>campus</i> Campos-Centro possuem a respeito da escrita. | Pesquisa qualitativa, com doze estudantes, utilizando os instrumentos: observação, grupo focal com metafilmagem, entrevista semiestruturada e questionário com perguntas abertas e fechadas. Os resultados apontam que ao mesmo tempo que as representações das pesquisadas é aflição – sofrem por escrever ou por não escrever – é também luta, o enfrentamento em querer escrever, não importando o como e o quê. | Abric (1998) Arruda (2002) Jodelet (2001, 2002) Mazzotti (2002) Moscovici (2010) | Geraldi (1996) Soares (1998) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISSERTAÇÃO 3 | Identidades em travessia: representações de estudantes de letras sobre ser professor de língua portuguesa | Maximiliano Martins Meireles | Nordeste Feira de Santana- BA | Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS Programa de Pós-Graduação em Educação | Área: Educação, Sociedade e Culturas | Investigar as representações sobre o ser professor de Língua Portuguesa que emergem nos discursos de estudantes de Letras da UEFS e concorrem para a construção de suas identidades docentes. | Pesquisa qualitativa fundamentada no paradigma emergente de ciência em diálogo com alguns princípios da TRS. Participaram seis estudantes, sendo três do sétimo e três do oitavo semestre do Curso de Letras Vernáculas. Os instrumentos de coleta e produção de dados foram: entrevista semiestruturada, uso de memorial de formação, portfólios e análise documental do Projeto Pedagógico do curso em questão. As representações dos licenciandos pesquisados sinalizaram, dentre outros aspectos, sobre o silenciamento da formação para a docência em detrimento da formação do pesquisador. | Arruda (2003, 2011) | Bagno (1999) Bakthin (2003) Chartier (1991) Coracini (2006; 2007) Orlandi (1998, 2008) Smolka (2000) Travaglia (2000) |
| DISSERTAÇÃO 4 | Letramentos Acadêmicos e o processo de representação do graduando em Letras na contemporaneidade | Joyce Almagro Squinello Frola | Sudeste São José do Rio Preto - SP | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos | Área de concentração Análise Linguística | Estudar produções textuais escritas produzidas por universitários, regularmente matriculados num Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública, no que se refere a representações sociais (MOSOVICI, 2001; 2011) que esses universitários projetam de seu papel como graduandos e futuros professores que trabalham(rão) em contexto caracterizado por (novas) práticas de leitura e escrita. | Do conjunto de 73 alunos do curso de Letras de duas turmas (matutino e noturno), no ano de 2012, compôs-se o material formado por 53 produções textuais escritas autorizadas e analisadas. Os resultados mostraram aspectos contraditórios entre o que a instituição oferece e aquilo de que se necessitaria em sala de aula; entre ter emprego e ser desvalorizado na função; entre quem tem ou não tem domínio atualizado das tecnologias. Evidencia-se, ainda, por ausência, o diálogo com o discurso acadêmico-científico, num distanciamento da instituição. | Moscovici (2001, 2011) | Abaurre (1997) Bakthin (1997) Brait (2005) Capristano (2010) Corrêa (1998) Fiorin (2007) Rojo (2005, 2008) Street (1984, 2010) Tfouni (1992) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISSERTAÇÃO 5 | O letramento digital do docente de língua materna e(m) suas representações sobre práticas de linguagem: que eventos são promovidos? | Gisele dos Santos Rodrigues | Sul São Leopoldo - RS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada | Área: Linguagem e Práticas Escolares | Analisar as representações de professoras de língua materna sobre as práticas de linguagem mediadas pelo uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em sala de aula, com a finalidade de constatar se tais práticas se configuram como eventos de letramento digital. | Estudo de cunho qualitativo-interpretativista com viés etnográfico, contou com instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante. Três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em uma rede municipal de ensino, e integrantes de curso de extensão promovido pelo programa de pós-graduação em pauta, apoiado pela CAPES. De acordo com as professoras pesquisadas, os recursos das TICs não são operados para promover práticas de linguagem, no entanto, demonstram preocupação em promover tais aprendizados. | Moscovici (1978) | Bakhtin (1995, 2010) Kleiman (1995, 2002, 2010) Marcuschi (2002, 2003, 2004, 2008) Rojo (2009) Saussure (1980) Soares (1998, 2007, 2010, 2011) Street (1984, 1995, 2012) |
| DISSERTAÇÃO 6 | Representações sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos | Lucimar Vieira Aquino | Sudeste Belo Horizonte - MG | Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação | Área de concentração: Educação Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação | Identificar e compreender as Representações Sociais de educandas e educandos da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre a leitura de textos acadêmicos. | A pesquisa situa-se no campo da abordagem qualitativa. Participaram do estudo 21 educanda(o)s da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades, ingressantes na Universidade no primeiro semestre de 2011. Como instrumentos e técnicas para coleta de dados foram utilizados: um questionário de perfil da turma, observação em sala de aula e anotações em diário de campo. Os dados foram organizados em 4 cenas, os quais demonstraram resistências ou aprendizagem, conforme o trabalho pedagógico realizado com/sobre a leitura. | Moscovici (2010) | Chartieu (1998) Kleiman (1997) Soares (2002) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISSERTAÇÃO 7 | Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência | Manoelito Costa Gurgel | Nordeste Fortaleza - CE | Universidade Federal do Ceará – UFC Programa de Pós-Graduação em Linguística | Área de Concentração: Linguística, letras e artes | Identificar e reconhecer o acervo de RS dos alunos da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFC, professores de língua materna em formação inicial, sobre o estágio de regência, engendradas, mobilizadas e ressignificadas na e pela disciplina. | Pesquisa qualitativa, a partir de procedimentos de coleta de dados: um questionário escrito e o Grupo Focal, este aplicado no início e durante a disciplina de estágio a oito estagiárias, (no segundo momento três haviam faltado, sendo que duas delas trancaram a matrícula). Os resultados apontaram o espaço de regência não como formador do docente, mas como espaço de cumprimento de funções burocráticas. | Alves-Mazzotti (1994) Doise (2001) Farr (2011) Flament (2001) Guareschi (2011) Jodelet (1984, 2001, 2005, 2011) Jovchelovitch (2011) Moscovici (1978, 2003, 2011) Nobrega (2001) Sá (1998) Spink (2004) | Bakhtin (1988) Bronckart (2006, 2008, 2009) Geraldi (2006) Kleiman (1995) |
| DISSERTAÇÃO 8 | Representações sociais no discurso sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa: um estudo de caso | Karine Correia dos Santos de Oliveira | Sudeste Belo Horizonte - MG | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG Programa de Pós-Graduação em Letras | | Analisar as representações sociais de uma professora de língua materna sobre o seu fazer docente e sobre as noções que envolvem seu trabalho. | Utilizou-se de metodologia de abordagem qualitativa e analisou-se o discurso de uma professora de Língua Portuguesa da educação básica, em duas técnicas de geração de dados em que esta foi levada a falar sobre o seu trabalho: a instrução ao sócia e a autoconfrontação simples. A análise dos dados permitiu ver um conjunto hegemônico de representações que iluminam, de diferentes maneiras expostas nas análises, aspectos vinculados à autonomia da professora no estudo do material didático, no uso dos instrumentos de trabalho, na preparação da avaliação dos alunos e na busca por aulas interativas. | Abric (2000, 2003, 2008) Marková (2003) Moscovici (2003) Spink (2000) | Bakhtin (1979, 2003) Kleiman (1995, 2005) Koch (1998, 2004) Marcuschi (2004) Matêncio (2001) Orlandi (1999, 2003) Vigotski (1991, 2000, 2008) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dissertações pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

APÊNDICE L

Quadro 20: Síntese de uma tese sobre TRS e língua materna presente na Capes (2014)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T E S E 1 | O Brasil nas capas de revistas: representações sociais e multimodalidade no ensino de português do Brasil para estrangeiros da área de negócios | Andrea Lima Belfort Duarte | Sudeste Niterói - RJ | Universidade Federal Fluminense – UFF Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, | Área: Linguística. Linha de pesquisa: Estudos Aplicados de Linguagem | Investigar as representações do Brasil contemporâneo configuradas em publicações nacionais e internacionais e explorar as possibilidades de uso desses textos multimodais no processo de ensino-aprendizagem de Português para Estrangeiros da área de negócios (PBE-N). | A análise do corpus formado por capas da revista <i>Veja</i> , <i>Exame Special Edition in English</i> , <i>Newsweek</i> e <i>The Economist</i> . Os resultados apontaram para convergências e divergências entre as representações do Brasil veiculadas pelas capas nacionais e estrangeiras analisadas, demonstraram que o gênero em foco permite múltiplas abordagens de leitura e resultaram no estabelecimento de diretrizes para orientação de professores e autores de materiais didáticos interessados na elaboração de atividades de leitura/produção de textos de PBE-N. | Doise (2001) Jodelet (2001) Moscovici (2001; 2007, 2012) Sá (1998) | Bakhtin (2010) Chartier (1990) Fiorin (2005, 2007) Koch (2009) Marcuschi (2005, 2006, 2008) Orlandi (2012) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em teses pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

APÊNDICE M

Quadro 21: Síntese de cinco dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2014)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| D I S S E R T A Ç Ã O 1 | Formação do sujeito leitor e políticas educacionais: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental | Flávia Brito Dias | Sul Curitiba - PR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação | Linha de pesquisa História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades | Analisar as representações sociais de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Curitiba sobre a formação dos sujeitos leitores e sua interface com as políticas educacionais e programas de leitura. | Optou-se por uma abordagem qualitativa, a partir de análise documental de projetos e políticas educacionais relacionadas à formação de leitores como o Proler (2009), o PNLL (2010) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2006). O campo empírico constituiu-se por quarenta professores, por meio da EVOC, em duas escolas da Rede Municipal de Curitiba/PR. Os resultados apontam para a importância da formação de leitores em suas práticas sociais, no entanto esta ação encontra objeção no contexto social, econômico brasileiro. | Abric (2000) Almeida (2003) Alves-Mazzotti (2007, 2008) Duveen (2011) Gilly (2001) Jodelet (2001, 2005) Moscovici (2001; 2011) Sá (1996, 1998) Wachelke (2007) | Chartier (1998) Freire (1984) Kleiman (2001) Soares (2003, 2007) |
| D I S S E R T A Ç Ã O 2 | Português como língua estrangeira: um estudo em representações sociais com candidatos ao Celpe-Bras | Betânia Monteiro Cielo | Sudeste São Bernardo do Campo - SP | Universidade Metodista de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação | Área: Educação Linha de pesquisa: Formação de Professores | Analisar as representações sociais da língua portuguesa que circulam entre os estrangeiros que prestam a prova de proficiência Celpe-Bras, exame instituído pelo governo brasileiro para avaliar a proficiência em língua. | Pesquisa de cunho qualitativo, realizada com 95 candidatos ao exame Celpe-Bras, na sua edição de 2012. Para a coleta de dados utilizou-se questionário, contendo questões abertas, fechadas e de associação livre, com o objetivo de o pesquisado responder questões orientadoras sobre RS que o estrangeiro tem da língua portuguesa, as motivações para a vinda no Brasil e para realizar o exame e se as RS são influenciadas pela cultura do examinado. As análises indicam que a nossa língua é bonita, musical e difícil, e que há uma tendência de reproduzirem para a língua os estereótipos da cultura brasileira. | Alves-Mazzotti (1994) Jodelet (2001, 2009) Jovchelovitch (2008) Marková (2006) Moreira (2005) Moscovici (1978, 2011) Villas Bôas (2010) | Bakhtin (2003) Fiorin (1998) Mattoso-Camara JR (1986) Richter (2000) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| DISSERTAÇÃO 3 | Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim – fronteira Brasil / Guiana Inglesa | Janaína Moreira Pacheco de Souza | Sudeste Rio de Janeiro - RJ | Universidade Estácio de Sá – UNESA Programa de Pós-Graduação em Educação | *Não localizado. | Investigar representações sociais de professores de língua portuguesa e de língua inglesa sobre o bilinguismo em escolas de uma cidade da fronteira Brasil/Guiana Inglesa. | O estudo, de cunho qualitativo, foi realizado em três escolas públicas municipais, com todos os professores de língua portuguesa e de língua inglesa, totalizando 10 sujeitos. Foram utilizados diferentes instrumentos para coleta de dados: formulário para caracterização de perfil socioprofissional, entrevistas semiestruturadas e observação participante, com registros em diário de campo. Os resultados apontam para dificuldades na prática pedagógica, caracterizada por diferenças culturais, em que professores não dominam o inglês e os estudantes o domina, fato gerado por falta de políticas públicas para as escolas de fronteira e falta de apoio institucional. | Alves-Mazzotti (1994) Jodelet (1989, 1990, 2009) Madeira (2001) Moreira Moscovici (1988, 2009, 2012) Sá (2004, 2007) Spink (1995) | Bagno (2002, 2005) Halliday (1973) Rizzo (1990) |
| DISSERTAÇÃO 4 | Representações Sociais do processo de viver e envelhecer pelo exercício de leitura e escrita: a participação do sujeito idoso em uma oficina literária | Pia Elena Zancanaro Borowski | Sul Passo Fundo – RS | Universidade de Passo Fundo - UPF Programa de Pós-Graduação em Envelhecimento Humano da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia | *Não localizado. | Conhecer o significado do processo de viver e envelhecer do sujeito idoso por meio de práticas de leitura e escrita, enfocando a sua participação em uma oficina literária. | O trabalho configurou-se como uma pesquisa de estudo de caso, assumindo o caráter observacional, com abordagem qualitativa, e tendo como participantes 15 sujeitos idosos com idade entre 60 e 78 anos, frequentadores da Oficina Literária do Centro Regional de Estudos e Atividades para a Terceira Idade da Universidade de Passo Fundo, RS. Os participantes representam a leitura e a escrita como um desafio produtivo, ou seja, atividades relacionadas ao hábito e ao prazer. | Jodelet (2001) Minayo (2003) Moscovici (2003) Vala (1996) Wagner (1998) | Yunes (2009) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISSERTAÇÃO 5 | Representações sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta de ensino de 9 anos em União da Vitória: ancoragens para novas lógicas e práticas | Rosane Fink | Sul Curitiba - PR | Universidade Federal do Paraná – UFPR Programa de Pós-Graduação em Educação | Linha de Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação | Investigar as representações sociais de alfabetizadoras e as correspondências em suas práticas, considerando o processo de implantação da Nova Proposta de Ensino de Nove Anos, que inclui os cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, para identificar os movimentos de reprodução e/ou a busca de novas lógicas de alfabetizar ao ser professor alfabetizador. | O grupo investigado formado por 10 professoras alfabetizadoras foi selecionado por procedimentos da pesquisa qualitativa. E levaram em conta três categorias relativas às representações sociais: a) ser professor alfabetizador no contexto da nova proposta de ensino de 9 anos; b) o professor alfabetizador e o trabalho com a criança de seis anos e; c) as interferências da formação continuada nas representações e práticas de alfabetização. Os resultados apontam que as práticas das alfabetizadoras expressaram influências da formação continuada ofertada pela mantenedora, bem como, as novas políticas para a alfabetização demandam maior interlocução das Equipes Pedagógicas. | Alves-Mazzotti (2008) Jodelet (1989, 2001, 2012) Moscovici (1978, 2003) Sá (1998) | Cagliari (1999) Ferreiro e Teberosky (2003) Kleiman (2005) Kramer (1986, 2003, 2007) Moraes (2010) Mortatti (2000) Soares (1998, 2012) Vigotski (1998) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dissertações pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

APÊNDICE N

Quadro 22: Síntese de uma tese sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2015)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T E S E 1 | Aula de Língua Portuguesa: representações e identidade no agir docente. | Janaína Zaidan Bicalho Fonseca | Sudeste Belo Horizonte – MG | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG Programa de Pós-Graduação em Letras | Área: Linguística e Língua Portuguesa Linha: Enunciação e Processos Discursivos | Examinar e discutir, a partir do agir de um professor de português, os efeitos das representações e dos processos de constituição de uma identidade profissional na aula de língua portuguesa e na entrevista de autoconfrontação. | A investigação, segundo uma abordagem qualitativa, pautou-se em um estudo de caso, com vistas ao detalhamento do agir metodológico de uma professora, tendo como princípio a observação do seu trabalho em condições reais de desenvolvimento, além da docente responder a um questionário sobre suas preferências didático-pedagógicas e entrevista sobre autoconfrontação simples. Os resultados mostram que a aula de língua portuguesa funciona como um gênero discursivo, cujos aspectos refletem práticas e objetos didáticos perpassados por representações de referência e de uso. Ainda, a reflexão sobre a prática de trabalho, obtida por meio das entrevistas de autoconfrontação simples, revela impedimentos, motivos, intenções e finalidades para o agir da professora participante, o que pode possibilitar a compreensão do fazer docente. | Abric (1986, 2000) Arruda (2011) Farr (2011) Minayo (2011) Moscovici (2012) Spink (2003) | Bakhtin (2003, 2009) Bronckart (2006, 2008, 2009) Fávaro (1983, 1991) Kleiman (2005, 2006, 2013) Koch (1989, 1990, 1992, 2002) Marcuschi (1983) Matencio (2001, 2009) Rojo (2007, 2008) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em teses pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

APÊNDICE O

Quadro 23: Síntese de três dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2015)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D I S S E R T A Ç A O 1 | Representação social e construção da identidade de pedagogas alfabetizadoras | Maria das Graças Neri Ferreira | Sul São Leopoldo - RS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada | Área: Linguagem, Tecnologia e Interação Linha: Linguagem e Práticas Escolares | Investigar, sob o enfoque da Linguística Aplicada e da Teoria das Representações Sociais, as representações de egressas do Curso de Pedagogia da UEMA sobre si mesmas como pedagogas alfabetizadoras e sobre seu processo de formação, o que implica a construção de suas identidades. | A metodologia adotada para a pesquisa é qualitativa, e como técnica de coleta de dados utilizou-se de entrevista semiestruturada, realizada com seis alunas em exercício de docência em classe de alfabetização, egressas do Curso de Pedagogia. Os resultados apontam para uma representação contraditória de si como docente, ora aponta para aspectos de idealização do ser e do agir docente; ora aponta para dificuldades enfrentadas no processo ensino e aprendizagem. Suas identidades, portanto, são contraditórias e estão em constante fluxo. | Guareschi (2012) Jovchelovitch (2012) Jodelet (1989) Moscovici (2007) Sá (1995) | Bakhtin (1981, 1992, 1998, 2003) Bronckart (2006, 2008, 2012) Moita Lopes (2002, 2003, 2004, 2005, 2009) Vigotski (2008) |
| D I S S E R T A Ç A O 2 | Representações de leitura no material didático-pedagógico do programa nacional de inclusão de jovens – Projovem Urbano | Itamar José Bressan | Sudeste Presidente Prudente - SP | Universidade do Oeste Paulista – Unoeste Programa de Pós-Graduação em Educação | Área: Instituição Educacional e Formação do Educador Linha: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente | Analisar as representações de leitura do material, verificando se os textos propiciam a formação de leitores; se eles conseguem estabelecer relações entre o que está sendo lido e os outros que já fazem parte de sua vida; o discernimento entre os vários, possíveis sentidos a serem atribuídos no texto e se favorecem a formação cidadã. | A metodologia usada foi a qualitativa-interpretativa e os dados foram obtidos por meio da análise documental do material de apoio pedagógico colocado à disposição dos educadores e educandos. Os resultados da referida análise dão conta que os textos e atividades analisadas podem contribuir com a formação e um leitor crítico, portanto, a mediação pedagógica é necessária ao estudá-los, no sentido de aprofundar as reflexões e aprofundamentos sobre as temáticas trabalhadas. | Jodelet (2001) Moscovici (1970, 2001, 2009) Sá (2002) | Chartier (1996, 1999, 2002) Coracini (1995, 2003) Freire (1996) Kleiman (1997) Menegassi (2010) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISSERTAÇÃO 3 | Sala de recursos multifuncional e representação da escrita: análise da resolução 13/2007, normativa 16/2011 e ficha de referência pedagógica | Amarili Sequeira Nogueira | Sul Ponta Grossa - PR | Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade | Área: Linguagem, Identidade e Subjetividade Linha: Pluralidade, Identidade e Ensino | Analisar as políticas públicas inclusivas, especialmente a Normativa 13/2007 (BRASIL, 2007), o Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), e a Instrução nº 16/2011 SUED/SEED (PARANÁ, 2011), no sentido de discutir os critérios que estas propõem o encaminhamento de alunos para a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I e a relação que esses critérios têm com as representações sobre a escrita do aluno. | Utilizou-se a pesquisa documental na perspectiva da pesquisa qualitativa. Os dados coletados levam a inferir que a competência escrita é critério para encaminhamento de alunos ao Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional (SRM) Tipo I, pois os professores de Língua Portuguesa devem analisar na Ficha de Referência Pedagógica, o desenvolvimento da escrita do aluno, ou seja, se cometem trocas ortográficas ou empregam inadequadamente acentuação, pontuação e concordância de acordo com a norma culta de nossa língua materna. Questiona-se a referida ficha, por não ser suficientemente clara para que os docentes realizem uma descrição a contento dos itens elencados, pois este documento deixa, ainda, confuso os aspectos do que e do como avaliar, podendo gerar encaminhamento indevido ao referido atendimento, em consequência da representação da escrita desses documentos. | Gilly (2002) Moscovici (2003) Sá (1996) | Bagno (1999) Corrêa (2007, 2008) Faraco (2007) Koch (2011) Rojo (2009) Soares (2003) Travaglia (2006) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dissertações pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

APÊNDICE P

Quadro 24: Síntese de uma tese sobre TRS e língua materna presente na Capes (2016)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| TESE 1 | Da Teoria das Representações Sociais à Retórica. Os preferíveis para o ensino de Música e Língua Portuguesa determinados nas avaliações externas | Claudia Helena Azevedo Alvarenga | Sudeste Rio de Janeiro - RJ | Universidade Estácio de Sá – UNESA Programa de Pós-Graduação em Educação | Área: Representações Sociais e Práticas Educativas. Linha: Educação e Cultura Contemporânea | Examinar as representações sociais de escolarização a partir da hipótese de que as disciplinas escolares operam as duplicatas (representações sociais) dos conhecimentos que as nomeiam. | Pesquisa qualitativa, realizada por meio de análise de documentos oficiais e a revisão de pesquisas que tematizam a crença de professores de Língua Portuguesa e de Música acerca das disciplinas que ensina. (O nosso recorte se refere à primeira destas disciplinas). Para o ensino da língua, não foi possível identificar uma representação unívoca; todavia prevalecem as crenças de que as regras de uso e as estruturas da língua definem o preferível a ser ensinado, reduzindo-a à gramática normativa que ocupa o topo da hierarquia de valores em detrimento do ensino da gramática funcional, e da elaboração e interpretação de argumentos. | Alves-Mazzotti (2011) Deschamps e Moliner (2009) Duveen (2002) Jodelet (2001) Jovchelovitch (2002, 2007) Marková (1992, 2006) Mazzotti (1998, 2003; 2011) Moscovici (1988, 1992, 1994, 2001, 2011, 2012) | Bagno (1999) Faraco (2002) Possenti (1996) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em teses pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).

APÊNDICE Q

Quadro 25: Síntese de cinco dissertações sobre TRS e língua materna presentes na Capes (2016)

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| D I S S E R T A Ç A O 1 | A formação continuada e o professor de língua portuguesa: relações, tensões e sentidos | Núbia Rinaldini | Sudeste São Paulo - SP | Universidade de São Paulo – USP Programa de Pós-Graduação em Educação | Área: Educação Linha: Linguagem e Educação | Investigar como os cursos de formação continuada, para professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental II da rede pública municipal de São Paulo, formam ou transformam as concepções sobre o ensino de língua de professores atuantes e de que maneira esses profissionais lidam com os conhecimentos veiculados. | Pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevista semiestruturada a uma responsável da área de Língua Portuguesa do SME e a cinco professoras da rede municipal de ensino que participaram de formação continuada. Responderam também questionário de perfil das participantes e pesquisa documental. Por meio da pesquisa, contatou-se que os professores constroem significados somente com aquilo que conseguem relacionar em outros momentos e/ou lugares. | Alves-Mazzotti (1994) Jodelet (1989) Moscovici (2012) | Geraldi (2013) Soares (2006, 2012) |
| D I S S E R T A Ç A O 2 | Diálogos no meio do mundo: representações sociais do trabalho docente por professores na diversidade linguística de Macapá | Rosy Anne Miranda Soares | Sudeste Rio de Janeiro - RJ | Universidade Estácio de Sá – UNESA Programa de Pós-Graduação em Educação | Área: Educação e Cultura Contemporânea Linha: Representações Sociais e Práticas Educativas - RSPE | Analisar as representações sociais de trabalho docente por professores da escola fundamental, na diversidade linguística da cidade de Macapá; localizada no extremo norte da Amazônia/Brasil. | A pesquisa teve cunho qualitativo, a abordagem da pesquisa teve como característica o estudo e análise do fenômeno em seu ambiente natural, em aldeias indígenas, comunidades quilombolas e escolas urbanas. Participaram 18 professores, sendo 10 deles de cultura e escolas indígenas e quilombola e 8 da rede municipal de ensino. Os instrumentos utilizados foram entrevista semiestruturada e grupo focal. As questões culturais remeteram-se diretamente à questão linguística, e cada sujeito adapta o que faz à realidade que encontra. | Abric (1994, 1998) Jodelet (2001, 2011) Moscovici (2012) Sá (1996, 1998) Spink (1993) | Orlandi (2006) Perelman (1992) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISSERTAÇÃO 3 | Escrita autobiográfica e biográfica: recriando trajetórias de vida | Jaqueline Roberta Venera | Sul Florianópolis - SC | Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Programa de Mestrado Profissional em Letras | Área: Linguagens e Letramentos Linha: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes | Analisar as representações que os alunos dos sextos anos, C e D, da Escola Municipal Pauline Parucker de Joinville, constroem sobre si, sobre o outro e, conseqüentemente, de seu contexto sócio histórico. | Pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. O material para análise organizou-se em torno da criação de um diário, de trocas de correspondências e pela escrita de si mediada pela memória. Participaram da pesquisa duas turmas de sextos anos. As observações construídas acerca dos objetos de estudo evidenciaram que a escrita autobiográfica se mostrou eficaz para a organização, reflexão e refração do indivíduo em relação ao presente, passado e futuro. | Jodelet (1989) Minayo (2000) | Bakhtin (2009, 2011) Faraco (2013) Rodrigues (2011) Rojo (2012) |
| DISSERTAÇÃO 4 | Jogo de espelhos: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino | Ana Katy Lazare Gabriel | Sudeste São Paulo - SP | Universidade de São Paulo – USP Programa de Pós-Graduação de Linguagem e Educação | Área: Linguagem e Educação | Acompanhar e compreender a relação do professor com sua atividade profissional diante das especificidades do ensino de português em contexto multicultural. | Pesquisa qualitativa, etnográfica, do tipo análise de discurso. Participaram 15 professores da rede pública municipal da cidade de São Paulo, sendo dois de Ciclo I e três de Língua Portuguesa de Ciclo II e estudantes bolivianos que já tinham tido aula de Língua Portuguesa (foram utilizadas as gravações de quatro alunos). Os resultados mostram que os professores participantes representam os estudantes bolivianos conforme suas crenças e valores tradicionais. Já os estudantes, apresentam duas formas de representação, o bom professor utiliza de estratégias de ensino que valoriza práticas interculturais, já os não bons não se valem de tais estratégias de ensino. | Alves-Mazzotti (2000, 2008) Jodelet (1985) Moscovici (1978) Spink (1993) | Halliday (1989, 1994) Jakobson (1972) Lyons (1981) Marcuschi (2003) Matencio (2001) Mendes (2008) Smith (1989) |

| Nº | Título | Autor(a) | Região / Estado | Instituição / Programa | Área de concentração e/ou Linha de Pesquisa | Objetivo Geral | Metodologia e Resultados | Incidência de Teóricos da TRS | Incidência de Teóricos da Linguística |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DISSERTAÇÃO 5 | O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva | Hermano Aroldo Gois Oliveira | Nordeste Campina Grande - PB | Universidade Federal de Campina Grande Pós-Graduação em Linguagem e Ensino | Área: Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura Linha: Língua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna. | Investigar as percepções de graduandos em Letras sobre a escrita e, para tanto, se propõe a desvelar as representações de escrita por graduandos em Letras e a analisar as vozes apresentadas em discursos de graduandos sobre as representações de escrita. | Pesquisa qualitativa, compreendendo inicialmente 111 graduandos de três IES do curso de Letras, no entanto, 33 deles fizeram parte da descrição e análise dos dados da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram questionário inicial para conhecer as percepções iniciais dos pesquisados e três sessões de reflexões, com gravação de áudio de uma hora cada, que foram analisadas e discutidas. As representações sociais sobre escrita reveladas a partir das vozes dos professores em formação podem contribuir tanto para a formação acadêmico-científica e domínio do <i>saber dizer</i> na esfera acadêmica quanto para a identidade profissional, bem como para o acesso à promoção e à socialização de conhecimentos agenciados na área de atuação. | Farr (1994) Jovchelovitch (1994) Guareschi (1994) Minayo (1994) Moscovici (2013) Sá (1995) Spink (1994) | Bakhtin (2010) Bronckart, (2006, 2012) Corrêa (2011) Kleiman (1999) Marcuschi (2001) Menegassi Pérez (2014) Saussure (1975) |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dissertações pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017).